

OPUS

35

OPUS

International Journal of
Society Researches

Uluslararası Toplum
Araştırmaları Dergisi

Cilt Vol 17 • Sayı Issue 35 • Mart March 2021 • ISSN 2528-9527 E-ISSN 2528-9535



SAYI
35

ADAMOR

ADAMOR

OPUS ▶

Cilt Volume 17, Sayı Issue – 35

OPUS

Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi
International Journal of Society Researches
Sayı Issue –35 • Mart March 2021
ISSN: 2528-9527 – E-ISSN:2528-9535

Sahibi • Owner

ADAMOR Araştırma Danışmanlık Medya Ltd. Őti. adına
Yusuf SUNAR

Yazı İşleri M¼d¼r¼ • General Director
¼zg¼r T¼lebaęa

Edit¼rler • Editors

Prof. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ (Selçuk Üniversitesi)
Prof. Dr. Susran Erkan EROğLU (Osmaniye Korkutata Üniversitesi)

Yayın Edit¼r¼ • Publish Editor

Edit¼r Yardımcısı • Assistant Editor

¼zg¼r T¼LEBAęA (ADAMOR Toplum Araştırmaları Merkezi)

Alan Edit¼rleri • Field Editors

Prof. Dr. Sait AKBAŐLI (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa ÇELEBİ (Erciyes University)
Prof. Dr. Mustafa AKDAğ (Erciyes Üniversitesi)
Prof. Dr. Selahattin Avşaroğlu (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Doç. Dr. Ergun Kara (Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi)
Doç. Dr. Fikret G¼LAÇI (Erzincan Binali Yıldırım University)
Doç. Dr. Jolanta BİELÁUSKAİTÉ (European Humanities University)
Doç. Dr. Ayřeg¼l DERMAN (Necmettin Erbakan University)
Doç. Dr. Savaş KARAG¼Z (Aksaray Üniversitesi)
Doç. Dr. ¼zden TAŐGIN (Nevşehir HBV Üniversitesi)
Doç. Dr. M¼jdat AVCI (Osmaniye Korkut Ata University)
Doç. Dr. Mehmet MURAT (Gaziantep Üniversitesi)
Dr. Iwona FLOREK (Alcide De Gasperi University of Euroregional Economy in Jozefow)
Dr. ¼ęr. Üyesi Mustafa PAMUK (Selçuk University)

Uluslararası Danışma Kurulu • International Advisory Board*

Ása Kajsdotter (Folk Universitetet – İsveç), Carlos Rodrigues (University of Aveiro -Portekiz), Cristina Tonghini (Università Ca' Foscari Venezia –İtalya), Dariusz Trzmielak (University of Lodz -Polonya), Dezso Jozsef (University of Pecs – Macaristan), Emil Papazov (University of Ruse -Bulgaristan), H.Yunus Taş (Yalova Üniversitesi – Türkiye), Irena Lazar (Univerza na Primorskem -Slovenya), Mustafa Çelikten (Erciyes Üniversitesi – Türkiye), Mustafa Çelebi (Erciyes Üniversitesi – Türkiye), Mustafa G¼çlü (Erciyes Üniversitesi – Türkiye), Mustafa şanal (Giresun Üniversitesi – Türkiye), Pawel Sitek (University of Finance Management in Warsaw – Polonya), Péter Mezei (Szeged University -Macaristan), şahin Kesici (Necmettin Erbakan Üniversitesi- Türkiye), Verda Canbey ¼zg¼ler (Anadolu Üniversitesi – Türkiye), Verena Perko (University of Ljuljana -Slovenya), Yasin Aktay (Yıldırım Beyazıt Üniversitesi – Türkiye), Zafer Çelik (Yıldırım Beyazıt Üniversitesi – Türkiye)

* Ada g¼re alfabetik sırada *In alphabetical order*

Hakem Kurulu • Board of Reviewing Editors*

Ahmet Avcı (Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi – Türkiye)
Aleksandra Szjenik (Alcide De Gasperi University of Euroregional
Economy in Jozefow - Polonya)
Ali Ünal (Necmettin Erbakan Üniversitesi - Türkiye)
Alpaslan Gözler (Erciyes Üniversitesi - Türkiye)
Arif Yavuz (İstanbul Üniversitesi - Türkiye)
Aşkın Keser (Uludağ Üniversitesi - Türkiye)
Elisa Valia (University of Valencia- İspanya)
Emil Papazov (University of Ruse -Bulgaristan)
Engin Yıldırım (Sakarya Üniversitesi - Türkiye)
Ersin Kavi (Yalova Üniversitesi - Türkiye)
Ewa Stawicka (Warsaw University of Life Science - Polonya)
Fevzi Demir (Dokuz Eylül Üniversitesi - Türkiye)
Hasan Bilgehan Yavuz (Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi - Türkiye)
Irene Monsonís (University of Valencia -İspanya)
İbrahim Yenen (Karabük Üniversitesi - Türkiye)
Javier Sánchez García (University of Jaume -İspanya)
Jose Ruiz Mass (University of Granada -İspanya)
Katarzyna Łobacz (University of Szczecin Polonya)
Łukasz Roman (Alcide De Gasperi University of Euroregional Economy
in Jozefow - Polonya)
Lyudmila Mihaylova (University of Ruse -Bulgaristan)
Mehmet Merve Özyayın (Gazi Üniversitesi - Türkiye)
Memet Memeti (South East European University -Makedonya)
Murat Sezik (Adıyaman Üniversitesi - Türkiye)
Musa Yavuz Alptekin (Karadeniz Teknik Üniversitesi - Türkiye)
Mustafa Aykaç (Kırklareli Üniversitesi - Türkiye)
Mustafa Kılıç (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi - Türkiye)
Naci Gündoğan (Anadolu Üniversitesi - Türkiye)
Nuray Karaca (Anadolu Üniversitesi - Türkiye)
Oğul Zengingönül (Dokuz Eylül Üniversitesi - Türkiye)
Osman Yıldız (Hak İş - Türkiye)
Sevda Demirbilek (Dokuz Eylül Üniversitesi - Türkiye)
Simona Tripa (University of Ordea -Romanya)
Sunhilde Cuc (University of Ordea -Romanya)
Süleyman Özdemir (İstanbul Üniversitesi - Türkiye)
Tunç Demirbilek (Dokuz Eylül Üniversitesi - Türkiye)
Türker Kurt (Gazi Üniversitesi - Türkiye)
Uğur Dolgun (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi - Türkiye)
Veysel Bozkurt (Uludağ Üniversitesi - Türkiye)
Yusuf Alper (Uludağ Üniversitesi - Türkiye)
Zeki Parlak (Marmara Üniversitesi - Türkiye)

Ada göre alfabetik sırada *In alphabetical order*



Sayı Issue - 35, 2021

Yayın Danışmanı

Ali Güneş, Ekrem Eraslan, Ekrem Çoraklık

Reklam ve Halkla İlişkiler

Bekir Ateş

Yayın Türü

Aylık, Süreli Yayın

Yayıncı Kuruluş Publisher

ADAMOR

Toplum Araştırmaları Merkezi

W: www.adamor.com.tr

Elektronik Baskı

Mart March 2021

İletişim Correspondence

Nasuh Akar Mahallesi,

Prof. Dr. Osman Turan Sokak, No:4/2,

Çankaya/ANKARA

Tel: 0 312 285 53 59

Faks: 0 312 285 53 99

W: www.opusjournal.net

E-mail: opusdergi@gmail.com

OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, aylık olmak üzere yılda 12 sayı olarak yayımlanan hem Türkçe hem de İngilizce dillerindeki çalışmalara yer veren akademik, uluslararası hakemli bir dergidir.

Yayımlanan yazıların sorumluluğu yazarına aittir.

OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, EBSCO, ULAKBİM-TR Dizin, CiteFactor, Türk Eğitim indeksi-tei, ASOS, SOBİAD, ACARINDEX, SIS, Journalindex.net ve ERIHPLUS tarafından indekslenmektedir.

OPUS- International Journal of SocietyResearches is an academic, international and refereed journal which is published four issues a year in March, June, September and December and accepts either Turkish or English studies.

All responsibilities of the articles published belong to the authors.

OPUS- International Journal of SocietyResearches is indexed by EBSCO, ULAKBİM-TR Dizin, CiteFactor, Türk Eğitim indeksi-tei, SOBİAD, ACARINDEX, SIS, Journalindex.net and ERIHPLUS

İçindekiler / Contents

- 1580 *Nihal TOROS NTAPIAPIS*
The Marketing Concepts in The Developing Media and The Effects of Influencers on Youth
Gelişen Medya Düzeninde Pazarlama Konseptleri ve Fenomenlerin Gençler Üzerindeki Etkileri
- 1607 *Ahmet YILDIZ*
Evaluation of Health Indicators of Provinces in Turkey by Using Cluster Analysis
Türkiye'de İllerin Sağlık Göstergeleri Açısından Kümeleme Analizi İle Değerlendirilmesi
- 1626 *Süleyman ERASLAN, Servet ÖNAL*
Quality Costs And Application In A Manufacturing Enterprise
Kalite Maliyetleri ve Bir Üretim İşletmesinde Uygulaması
- 1644 *Birkan IŞIK, Okan YAŞAR*
Critical Thinking Dispositions in Business World: Mixed Method on Employees and Managers
İş Dünyasında Eleştirel Düşünme Eğilimi: Çalışanlar ve Yöneticiler Üzerine Karma Yöntem Araştırması
- 1674 *Soner DOĞAN, Esmâ KARAHAN ÇİDEM*
Öğretmen Algıları Bağlamında Ortaokullarda Örgütsel Sessizlik
Organizational Silence In Secondary Schools In The Context Of Teacher Perceptions
- 1705 *Sevil HASIRCI AKSOY*
Lisansüstü Öğrenim Gören Yabancı Öğrencilerin Akademik Türkçe Özyeterliklerine İlişkin Görüşleri
The Opinions of Foreign Students Studying for Graduate Studies Related to Their Academic Turkish Language Self-Efficacy
- 1729 *Nejla BAYER DEMİRHAN, Zülfü DEMİRTAŞ*
Anaokullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Kültürü Algıları
School Culture Perceptions of Teachers Working in Kindergartens
- 1755 *Havva ÖZKAN*
Ortaokul Çağında Benlik Saygısının Cinsiyet, Sınıf Düzeyi Babalık Rolü Algısı ve Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesi
Review Of Self-Esteem At Secondary School Age With Respect To Gender, School Grade Level, Perception Of Fathering Role And Educational Level
- 1785 *Pınar YENGİN SARP KAYA*
Okul Müdürü Olmanın Anlamı Üzerine Bir Olgubilim Çalışması
A Phenomenological Study on The Meaning of Being School Principal

- 1823 Bora BAYRAM, Elif AKTAŞ
Anlama Becerisi Açısından Okuma ve Dinle-me/İzleme Stratejilerinin Türkçe Ders Kitaplarındaki Yeri
Reading and Listening / Viewing Strategies in Terms of Comprehension Skills in Turkish Language Textbooks
- 1849 Serhat GÜNDOĞDU
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Uyguladıkları Aile Katılım Çalışmalarının İncelenmesi
Investigation Of The Family Participation Activities Which Pre-School Teachers Apply In The Distance Education Process
- 1875 Abdullah TÜRKER, Ufuk SÖZCÜ
Üniversite Giriş Sınavlarındaki Coğrafya Sorularının Coğrafi Becerilere Göre Dağılımı
Distribution of Geography Questions in University Entrance Exams by Geographical Skills
- 1895 Zehra ÇAKIR, Sema ALTUN YALÇIN
Montessori Yaklaşımı Temelli STEM Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının Fene ve Fen Öğretimine Yönelik Tutumlarına Etkisi
The Effects of Montessori Approach Based STEM Activities on Pre-service Teachers' Attitudes Towards Science and Science Teaching
- 1925 Kemal KÖKSAL, Ali GÜRİSOY, Yusuf TUTA
Aile Desteğinin Örgütsel Dışlanma ile İşten Ayrılma Niyeti İlişkisindeki Rolü
The Role of The Family Support in The Relationship Between Workplace Ostracism and Intention to Quit
- 1946 Faruk Caner YAM, Hatice KUMCAĞIZ
Helikopter Anne Tutumları: Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumları ve Psikolojik İyi Oluşları Üzerindeki Yordayıcı Rolü
Helicopter Mother Attitudes: The Predictive Role in University Students' Life Satisfaction and Psychological Well-Being
- 1968 Ayşe Sibel DEMİRTAŞ
Beliren Yetişkinlikte Psikolojik Dayanıklılık ve Affedicilik: Bilişsel Kontrol/Esnekliğin Paralel Çoklu Aracılığı
Ego-Resiliency and Forgiveness in Emerging Adults: The Parallel Multiple Mediation of Cognitive Control/Flexibility
- 1990 Mehmet Nurullah KIRAT, Bülent DİLMAÇ
Ergenlerde Sanal Zorbalık, Beden İmgesi ve Duygusal Zekâ Arasındaki Yordayıcı İlişkiler
Predictive Relationships Between Cyber Bullying, Body Image And Emotional İntelligence In Adolescents
- 2008 Erkan EFİLTİ, Şerif Ayşe ÖZDEMİR
Swearer Zorbalık Ölçeğinin Türk kültürüne Uyarlanması ve Geçerlilik, Güvenilirlik Analizi
Adaptation of the Swear Bullying Scale to Turkish Culture and Validity and Reliability Analysis

- 2030 *Merve MAMACI*
Ruh Sağlığı alışanlarının eşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırması: Duygusal Emek, Psikolojik Sermaye ve İyi Oluş
A Comparison of Mental Health Workers in Terms of Various Variables: Emotional Labor, Psychological Capital and Well-being
- 2052 *Nuran TUNCER*
ocukluk Donemi Yürütücü İşlev Envanteri-Ebeveyn Formu'nun 48-72 Aylık ocuklara Uyarlanması ve Bazı Değişkenler Açısından Yordanma Gcnn İncelenmesi
The Adaptation of the Parents' Form of the Childhood Executive Functioning Inventory for 48-72 Month Children and the Analysis of Its Predictive Power in Terms of Some Variables
- 2082 *Yakup GZEL*
İşletmelerin Etik Dışı Davranışlarının Tüketiciler Tarafından Değerlendirilmesine Yönelik Bir Alan Araştırması
A Field Study on Consumers' Evaluations About Businesses' Unethical Behaviors
- 2102 *şeval KAYęUSUZ, Elif KARAGÜN*
İstanbul Avrupa Yakası Fitness Antrenörlerinin Tükenmişlik, Stresle Başa ıkma ve Yardım Arama Tutumları
Burnout, Stress Coping and Help-seeking Attitudes of Istanbul European Side Fitness Coaches
- 2125 *Orhan DUMAN, Sertaç ERCAN, Burak YAPRAK*
Festival Katılımcısı İşletmelerin Algılanan Toplumsal Fayda, Algılanan Toplumsal Maliyet ve Katılım Motivasyonlarının Festival Memnuniyeti ve Sadakati zerindeki Etkisi
Examining the Effects of Perceived Social Benefit, Perceived Social Cost and Participation Motivation in The Festival on Satisfaction and Loyalty
- 2155 *Yavuz Sezer OğUZHAN*
rgtsel Yenilikçilik ve Yaratıcılığın Dnştrc Liderlik Algısına Etkisi
The Effects of Organizational Innovation and Creativity on Transformative Leadership Perception
- 2179 *Tacettin Gökhan ÖZÇELİK*
Self-Orientalism and the Media's Role in Turkey Before 2000
Self-Orientalizm ve Türkiye'de 2000 ncesi Medyanın Rolü
- 2209 *Ali lvi ZBEY*
'Intellectual' As a Social Design Factor In The Thought Of Ali Shariati
Ali şariati Dşnncesinde Toplumsal Dizayn Unsuru Olarak 'Aydın'
- 2225 *Hicran Hanım HALA, Cemre Su ABACI, Hilal DAğLI*
Arkeolojik Kalıntılar zerine İna Edilen Müzelerin Tasarım Yaklaşımları
Design Approaches Of Museums Built On Archaeological Remains
- 2254 *Hatice KOÇ*
Dijital Dünyada Yeni Vatandaşlık Konsepti: Estonya'da E-Vatandaşlık rneği
The New Citizenship Concept In The Digital World: Case Of E-Citizenship In Estonia

- 2290 *Olga UNTİLA KAPLAN*
Türk ve Rus Akademik Çalışmalarında Yeni Medya Eğitimi Sorunsalı Üzerine Bir Değerlendirme
An Evaluation on the Problem of New Media Education in Turkish and Russian Academic Studies
- 2323 *Fatih ÇALIŞKAN, İlkay NİŞANCI*
'Kış Uykusu' Filminde İç Mekânlarda Aydınlatmanın Anlatı İle İlişkisi
The Relationship Between Lighting And Narrative In Indoor Scenes Of 'Winter Sleep'

Editörden

2021 yılının üçüncü sayısı ile yeniden karşınızdayız. Yıllar önce yayın hayatına başlarken araştırmacıların toplumla ilgili bilimsel temelli ürettikleri bilgilerin daha fazla okuyucu ve araştırmacıya ulaştırılmasında bir referans noktası olma hedefini belirleyen OPUS, 2021 yılının üçüncü sayısı olan 35. Sayı ile bu hedefinde kararlı adımlarla ilerlemeye devam etmektedir.

35. sayımızda yine topluma dair problemleri (eğitim bilimleri, sosyoloji, psikoloji, yönetim bilimi alanlarından) disiplinler veya disiplinlerarası ele alan 30 kuramsal ve uygulamalı çalışmayla toplum araştırmalarına önemli katkılar sağladığımızı düşünmekteyiz.

OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi yayın periyodunu değiştirerek, aylık periyotta yılda 12 sayı olarak yayınlanacaktır. Tüm yazar, hakem ve okuyucularımızın bilgisine sunarız.

Bildiğiniz üzere OPUS makale takip ve yayın süreci Dergipark üzerinden yürütülmektedir. Bu kapsamda daha önceki yıllarda yayımlanmış makalelerde yazarlar tarafından talep edilen düzeltmeler (Kaynakça eksikliği vb.) hemen yerine getirilmekteydi. Ancak Dergipark 2018 yılından itibaren sayı yayımlandıktan sonra düzeltmeler için süreyi beş güne sınırlandırmıştır. Bu sürenin dışında düzeltme imkânı bulunmamaktadır. Bu nedenle yayımlandıktan sonra makalesinde düzeltme talebinde bulunan yazarlarımızdan düzeltme metni talep edilmekte ve bu metinlere bu sayıdan itibaren çıkacak ilk sayılarda yer verilmektedir.

Diğer taraftan 2018 yılı içerisinde titiz ve şeffaf akademik yayıncılık ilkeleri kapsamında OPUS yayın etiği ve yayın ilkelerimizi derginin web sayfasından tüm paydaşlarımızla paylaşmıştık. OPUS yayın etiği bölümündeki etik ilkelere yönelik standartlara, yayıncı ve editörler olarak bağlı kalacağımızı belirtip diğer paydaşlarımızdan da aynı hassasiyeti beklemekteyiz. Özellikle dergimize çok değerli katkılar veren hakemlerimizden yayın değerlendirme ilkeleri konusunda biraz daha hassas olmalarını rica ediyoruz.

OPUS'un 35. Sayısında emeği geçen tüm yazar, hakem ve çalışanlara teşekkür eder, tüm yazarlarımıza; huzur, başarı ve sağlık dileriz.

Editörler

The Marketing Concepts in The Developing Media and The Effects of Influencers on Youth

DOI: 10.26466/opus.810726

*

Nihal Toros Ntapiapis*

* Dr. Öğr. Üyesi, Üsküdar Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Üsküdar/ İstanbul

E-Mail: ntoros@gmail.com

ORCID: [0000-0002-7533-9629](https://orcid.org/0000-0002-7533-9629)

Abstract

The sense of curiosity in people has developed over the years as they reach knowledge. Moreover, this has always led people to research and study individuals. Especially with the invention of the computer and the internet, a new era has begun; with technological infrastructure development, the distribution and access of information have become more comfortable. People have connected to research from more intensive or different perspectives according to their interests. With the technology that developed after Web 2.0, people not only read but started to "get involved." Since human beings are social creatures, they need to share, learn, develop, be liked, and be admired. Although sometimes this is a lifestyle, it has come at the point of a significantly developing new business area. Every year, dozens of people have become "influencing people or an individual with a follower," As they share their new experiences as they produce content, they have been followed and sometimes imitated. The purpose of this quantitative research is to measure university students' trust in social media influencer before purchasing and the impact of social media influencer on purchasing decisions. It has been observed that the vast majority of university students, who are their focal points, regularly follow social media influencers.

Keywords: *Influencer Marketing, Lifestyle Marketing, Social Media, Marketing Communication*

Gelişen Medya Düzeninde Pazarlama Konseptleri ve Fenomenlerin Gençler Üzerindeki Etkileri

*

Öz

Bilgiye ulaştıkça insanlardaki merak duygusu da yıllar içerisinde daha da gelişmiştir. Ve bu da kişileri hep araştırmaya ve bireyleri incelemeye yönlendirmiştir. Özellikle bilgisayar ve internetin icadı ile yeni bir devir başlamış, teknolojik alt yapının gelişmesiyle bilginin dağılımı ve ulaşımı kolaylaşmış, insanlar ilgi alanlarına göre daha yoğun ya da daha farklı perspektiflerden araştırma yapmaya başlamışlardır. Web 2.0 sonrasında gelişen teknoloji ile insanlar sadece okumakla kalmamış, 'dahil olmaya' başlamışlardır. İnsanoğlu sosyal bir varlık olduğundan paylaşma, öğrenme, gelişme beğenilme ve beğenme ihtiyacı duyar. Bazen bu yaşam tarzı olsa da oldukça gelişen yeni bir iş alanı noktasında gelmiştir. Her yıl onlarca insan 'insanları etkilemek ya da takipçisi olan bir birey' haline gelmiş, içerik ürettikçe yeni deneyimlerini paylaştıkça da takip edilen bazen de taklit edilen kişiler olmuşlardır. Bu nicel araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin satın alma öncesinde sosyal medya fenomenlerine olan güvenlerini ve satın alma kararlarında sosyal medya fenomenlerinin etkisini ölçmektir. Odak noktası olan üniversite öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun düzenli olarak sosyal medya fenomenlerini takip ettiği gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fenomen Pazarlaması, Yaşam Tarzı Pazarlaması, Sosyal Medya, Pazarlama İletişimi

Introduction

With the rapid development of the new media, the communication process has undergone a significant change. The new media that shape communication technologies have their main features. Researchers could not achieve a partnership in terms of features as they approached new media from a different perspective. The most important reason why the 2000s became the "new media age" is that technological developments direct the masses. The impact of globalization and the strengthening of large-scale international companies are other essential factors that accelerate the new media age (Baudrillard, 2004, p.19).

New media; it has been a variable, individualized connectivity, independent and control-deploying environment. On the other hand, new media is not just digital media or the digitalized form of other media (images, videos, text), but an independent interactive medium or distribution form in which more information is spread. The points where new media and traditional media differ; It is expressed as "changing," "bringing together," and being instant" in the sense of information accessed or transmitted (Akar, 2011, p.9-10).

The division and digitization of the media in various sections have also changed the traditional media economy's functioning structure. Traditionally, economic activities have now been forced to continue on their way by changing and transforming into the new media field. Now, advertising activities carried out for the audience in traditional media are carried out for the individual in new media. Brands that have found themselves in mass media have also added new media to their advertising efforts. New media and social media, especially addressing the new economy, are the primary media brands should use for their promotion and marketing activities (Gürçan and Kumcuoğlu, 2017). The group formed by the students, especially addressing the youth audience, are very interested in digital platforms. For this reason, changes can be seen in faster buying habits. The research will first examine whether social media influencers affect young people's purchasing decisions by examining the transition from traditional media to new media and talking about social media improvement.

Development of Media Through Marketing

The emergence of the newspaper has an ancient history dating back to BC. The newspaper, which was created for people to announce and learn the news, provided the opportunity to receive news by continuing with the first period publications of the 17th century and continuing with the rapid development. The development of communication tools in the face of the need to learn and learn about people, countries, and crucial moments has taken on identity in the 19th century and gained new forms with the effect of rapid development in technology in the 20th century (Ergin, 2015).

There have been significant developments in the field of communication with the invention of the radio. Radio was the most critical communication and propaganda tool, especially by the states that participated in the war during World War II. When we look at the history of the media, television is one of the most revolutionary inventions. Television, newspaper, and radio that spread after the 1950s were adopted more. Being both visual and auditory distinguished it from other mass media and increased its credibility in the news (Coşar, 2018).

If today's economic system is implemented in the world in a way accepted by the majority, the power of communication tools cannot be denied. The development of communication tools has made McLuhan's "World Village" prediction, which was once considered a utopia, alive today. This integration causes us to be affected by the economic problem that is kilometers away from us, which has entered our lives economically. Besides, our economic activities' movement area has improved, and the circulation speed of capital has increased (Askeroğlu and Karakulakoğlu, 2019).

All these changes have made information the most valuable commodity and made the name of the age we live in becoming the "Information Age." Considering that information gains such importance and circulates as goods, it is useful to underline the place and importance of mass media in information circulation. Media globalization has caused changes and developments in information and communication technologies. Thanks to cable, digitalization, direct broadcast satellites, and the Internet, a large amount of information transfer can be done in seconds worldwide. (Coşar, 2018)

Traditional media is an environment where content is transferred to the masses in one way. These audiences consume content that is broadcast uni-

laterally to large audiences, and these audiences cannot be customized. The contents of traditional media cannot be touched, commented on, or changed. The messages it reaches the audience are received unilaterally, and the communication process ends in this way. Traditional media tells the masses everything from what, how to do, how much to consume, even when to use them. Individuals are entirely passive consumers in the face of mass media. Continuous media content is focused on consumer individuals adopting the advertisement and getting their consent. The ads, which have accelerated the transition to the consumer society, which needs the global world order, have started to become widespread with the Industrial Revolution (Coşar, 2018).

Traditional media has also benefited from social media in live television programs by benefiting from the essential contributions of social media in information and sharing and ensuring the audience's participation with the power of social media. Thus, social media started to change traditional media's one-way mass communication structure, albeit a little. The shaping of the program contents enabled the virtual environment to provide support by providing live broadcast content feedback. However, most of the news sharing on social media is taken from traditional media is an indication that there is no ideological difference between social and traditional media (Ergin, 2015).

With the mass media expressed as "new" in the world, there is almost a transformation. Transformation manifests itself in the technological field, but it is also experienced in economic, political, and sociological environments. With the phenomenon of individualization offered by the new media to the masses, their lifestyle has changed. The transformation in technology has facilitated access to the media deemed inaccessible in the past and created a civilian control mechanism. Another important factor that brought the new title to the media is "convergence." This concept means that multiple technologies are used simultaneously and together, and all technologies act as one tool. Almost every individual has met the phenomenon of convergence directly or indirectly in our age. Convergence and new media are in a close relationship (McPhillips and Merlo, 2008, p.237). In other words, as we mentioned before, the most important reason for technology to highlight information is the 'distribution' factor provided by technology for the same purpose.

New media; it has been a variable, individualized connectivity, independent and control-deploying environment. On the other hand, new media is not just digital media or the digitalized form of other media (images, videos, text), but an independent interactive medium or distribution form in which more information is spread. The points where new media and traditional media differ; It is expressed as "changing," "bringing together," and being instant" in the sense of information accessed or transmitted. In Web 1.0, web pages are created by a small number of authors for a more significant number of readers; that is, content creators are few, and users are mostly just consumers of the content. It is almost non-existent to contribute to any interaction or content. Web 2.0 allows each participant to be a content creator (Akar, 2011, p.18-19).

Web 1.0 has a predominantly read-only feature. It includes features such as reading and getting information. It is also not possible to share information and share experiences to comment on the web 1.0. It also has a non-dynamic web page (such as fixed corporate web pages). It enables one-way information transfer. It focuses on teaching with advertising. It is the first method that forms the basis of information technologies and contributes to developing other web technologies (Cormode and Krishnamurthy, 2008, p.2-3). With the developments in the process, there has been a transition from Web 1.0 to Web 2.0 as of 2004. In other words, the only reading environment offered by Web 1.0 has left its place to an environment that is both read and written, ideas and information shared, and open to interaction. Web 2.0 defines second-generation internet services - social communication sites, wikis, communication tools, etc. - the systems created by internet users collectively and by sharing.

Marketing 1.0 has emerged as an approach aiming to develop production ability with information and communication technologies (Kotler et al. 2012, p.56). The Web's main principle in Marketing 1.0 is to offer offline businesses products and services (Erragcha and Romdhane, 2014: 137). Users are passive, and all they can do is click through the pages. The primary purpose of businesses is to produce and sell more. Customer expectations are not very important for businesses. Marketing is the heart of marketing products in 1.0. In Marketing 1.0, communication is provided in traditional ways (such as TV, radio, e-mail) (Erragcha and Romdhane, 2014: 138).

In the pre-Web 2.0 era, the media was in human life as a one-way communication tool, several large media groups' monopoly. As a media consumer, he could only choose one or more of the various but limited options available to the individual and consume content for the individual not controlled by these large groups. In traditional media, such as television, radio, and newspaper, the consumer was passively "exposed" to the content offered to him. In social media, it is seen that the consumer can act in line with his own choices and interactively. With social media, control has taken over individuals rather than institutions (Ergin, 2015).

With Web 2.0, new developments and changes are seen in internet technology. The basic principles of Web 2.0 include using the Web as a platform to run applications instead of the operating system, giving users control over their content, and using new methods to share the content more easily. Web 2.0 platforms provided the opportunity to share content and data created online more quickly. Also, web 2.0 is designed to create data and share the created content. In Web 2.0 technology, content can be created and shared as quickly and seamlessly as possible (Whittaker, 2009, p.2-3).

Marketing 2.0 sees customers as users who receive messages and actively participate in all marketing (Erragcha and Romdhane, 2014, p.138). Marketing 2.0 enables the sharing of information both between customers and businesses and among customers. Marketing 2.0; web 2.0 consists of social media and creative customers (Berthon et al., 2012, p.263). The form of Web 2.0 seen by customers is called "social media" (Yazıcı, 2014, p.23). Communication with customers on the Web provides interactive channels such as blogs, microblogs, forum sites, social networks, wikis, podcasts, and content sharing communities (Yazıcı, 2014, p.24).

Web 3.0, also called the Semantic Web, is defined as the smart Internet that recognizes users. A database that all the registered information, keeps searches in its memory, ensures users reach the most accurate and fastest results thanks to a system that records the information such as what they have researched before. As a result of the product search done on a shopping site, the user's products are automatically presented to the searcher thanks to the information recorded when entering the same site for the second time. In this way, it offers the opportunity to follow suitable subjects for people's interests and provide fast access without searching many times (Askeroğlu and Karakulakoğlu, 2019).

Marketing 3.0 is a new online environment where the user's data to create new meaning is combined (Erragcha and Romdhane, 2014, p.138). Improved customer focus, including a collaborative, cultural, and spiritual marketing approach, requires marketing 3.0 (Erragcha & Romdhane, 2014, p.139). Marketing 3.0 places the concept of marketing into human aspirations, values, and feelings. It suggests that consumers be a complete person whose other needs and hopes should never be neglected. This marketing view complements emotional marketing with social spirit marketing. For this reason, marketing practices are affected by changes in consumer behavior and attitude. (Durukal, 2019)

Marketing 3.0, 3 waves are mentioned in his book. The first is the Agriculture age, and the second is the industrial age, the third is the information age and the technology age we are entering. This age of technology has revealed creativity, engagement, and rapid access to information. Their triggers are stated as cheap computers/smartphones, cheap internet usage, and open sources. These facilities provided the rise and even the rise of social media. Thus, two types of social media approaches have emerged as expressive and collaborative. (Kotler et al. 2011)

It can be said that with the increasingly expressive feature of social media, the power of influencing other consumers will increase by transferring the opinions and experiences of the consumers. Accordingly, the power of shaping the consumption of company advertisements will decrease (Kotler et al., 2011, p.21). In addition to expressing their thoughts in writing on social media, people can express themselves even with only the 'like' button (Romele, 2013).

Social media; It can be classified into various platforms such as collaborative projects (Wikipedia), content communities (YouTube), social networking sites (Facebook, MySpace, Instagram), blog and microblogs (Blogger, Twitter, etc.) and virtual games and social environments (World of Warcraft) (Kaplan and Haenlein, 2010, p.62). Wiki allows users to create new pages, make edits to pages, and link them. Wiki refers to a collective and collaborative communication environment. Wikis, which have a very dynamic appearance, are the environments where the encounters and exchanges in the virtual environment are intense, but they lack a particular and unchanging architectural structure. Wikipedia is the best known of these wikis (Aslan, 2011, p. 22).

Alternative Marketing Strategies In New Media Order

The concept of new media has comprehensive coverage. New media incorporating all-new communication technologies; can be defined as "environments that direct the media, in general, to interactively transform it into digital data and provide production, distribution and sharing via computer" (Manovich, 2001, p.19).

As can be understood from the definition, with the emergence of new media, all traditional media formats existing in the past have become integrated with digital technology (0 and 1). The partnership created by digital technology with 0's and 1's made it easier for the new media to reach large masses (Tocci et al., 2007, p.11-13).

Poster puts traditional media within the 1st Media Age scope and expresses the new media age as a central, one-way, state-prone period. According to the Poster (1995: 3), at this age, the participants have a passive mass feature. Stating that the interaction element was at the forefront with the transition to the 2nd Media Age, Poster declared that the majority in this age was mostly able to communicate and interact.

In addition to all these; He added that the 2nd Age of Media has a democratic feature based on decentralized bilateral and multi-faceted communication, free from state intervention. As it can be understood from their opinions, Poster pointed out that the interaction factor is at the forefront in the new media era and described the users as active individuals (Poster, 1995, p. 3-4).

The new media has made some changes in the production, distribution, and use of information. Accordingly, the new media has features such as digital, interactive (interactive), hyper-textual, networked, virtual, and simulation (Lister et al. 2009, p.13).

The content found in social media tools shape consumer behavior and social media marketing. Consumers are affected by the content created by the user or company on social media at the point of purchase. Thus, how and how a product/service is spoken on social media becomes essential for businesses. At this point, it is crucial to examine the effect of social media on consumer behavior. Consumers share in virtual media by using these media's social features, staying connected with other users, and becoming a party to interactive communication (İşlek, 2012). In this field, which can be

updated at any time, knowing what the future is waiting for us and following them should be one of our most important works. Some of the alternative marketing techniques can be listed as follows:

Whisper Marketing / Viral Marketing / Word of Mouth Marketing / Buzz Marketing

Buzz marketing is also known as a whisper or gossip marketing. With globalization, communication technology has developed rapidly so that people can share their experiences more quickly. Institutions try to create exciting news spoken by everyone to achieve the results they want to achieve. The purpose of institutions to do this is because they believe that the news will spread rapidly in gossip. Gossip marketing is considered one of the most powerful tools in the world. "The purpose of rumor marketing for gossip purposes is the same in terms of core values. Increasing sales by creating a rumor about a product/service, raising ideas about the product/service with buyers, and improving product service or company credibility (Özer, 2009)

World of mouth communication is the oldest form of communication and is a form of communication that is not formal and takes place outside its control. Oral to mouth marketing is defined as a form of verbal communication between two or more consumers interested in a brand good or service without a commercial purpose (Çepni, 2011). Since today's consumer is under intense message bombing in his daily life, not every subject can think and do detailed research. For this reason, they tend to benefit from the thoughts of the people who have experience before. This word-of-mouth marketing process saves time for consumers and enables them to obtain more reliable information (Gülmez, 2010). In a word of mouth communication, it is seen that people share their purchasing experiences and find the information they obtain in this way more reliable. It is possible to see the total share in this case. Because today's consumer needs to live in the information age, he faces so much information and messages in daily life that he does not have time to think and investigate such intense information and messages (Silverman, 2001, p.9).

Word of mouth communication on the Internet is clear conversations, mostly in online opinions and reviews (Amblee and Bui, 2007). Because online communicators show less shyness, exhibit less social phobia/anxiety,

and act more freely than those, who communicate face-to-face (Sun et al., 2006, p.1106).

Consumers may experience tension when using a product or service, and one way to reduce this tension is that people tend to talk about products they love or dislike. Chat helps to relieve the narrator's satisfaction or to spread the excitement caused by using the product. For example, consumers are often influenced by something new and feel that they need to convey how beautiful the product they found to other people (Loudon and Bitta, 1994, p.330). Also, people may feel uncomfortable when they buy an expensive product. One way to reduce this discomfort is to talk to others around them to justify their own decisions. A person who buys a new car is likely to tell other people about the advantages of this car and the information they receive from reliable sources that support their own decisions (Rosen, 2000, p.56).

Another reason is message commitment. Message loyalty is inherent in advertising. Oral-to-mouth marketing is often encouraged by-products shown through advertising, but it is unnecessary to rely on the speaker's experience with the product. It is thought that the subject of speech can be creative and entertaining, especially since some individuals believe that they are experts on effective advertising and can speak like a critic (Loudon and Bitta, 1994, p.331).

Buzz marketing aims to create a message with them rather than convey a message to the consumer. It aims to make consumers a part of the campaign and turn them into a brand ambassador. In this way, consumers become the salespeople of the organization. Oral marketing, which stands out as an alternative method with the recognition of the importance of the advice, which is the oldest marketing method, has taken its place in today's marketing world by proving its effectiveness (Dağdaş, 2013).

Emotional Marketing

Anger is one of the emotions that make people talk. While the consumers share their negative experiences, they also share their anger, reduce tension, prevent others from experiencing their problems, and receive advice on solving problems. People want to ease their feelings by sharing their negative experiences and anger with other people and warning them not to en-

counter the same event. Institutions cannot prevent consumers from sharing their negative experiences. However, institutions can turn crises into opportunities if they can manage the process they will experience after their negative experiences (Toros, 2016).

Emotional marketing has emerged as an essential marketing and branding paradigm since the 1990s. As pressing needs are eliminated, emotional needs, which make their impact felt deep, bring emotional orientations in product and service preferences. Emotional brands' propositions are created using the product and service based on the meaning that the consumer will add to the consumer's life compared to the functional (product and price) benefits (Alemdar, 2012).

Consumers shopping or browsing websites act either for "solving their problems" or "for fun and joy, for realizing their dreams and fantasies, for pleasure and emotional pleasure." Even for consumers acting directly for a specific purpose, researchers try to observe and examine the details of consumers' purchasing behavior based on their emotional experiences during shopping and the instrumental activities they are satisfied with (Öztürk, 2013, p. 64).

Libert and Tynski (2013), in their research on raw emotions used in viral marketing, concluded that emotions with vigorous emotion intensity in advertising messages would contribute to the possibility of sharing the ad message. This means that the emotion in the advertisement may cause the advertisement to turn into a corner.

Social Network Marketing

Social networking sites can be defined as websites where people can convey content prepared by users interactively. These contents are transmitted through personal information (profile), blogs, and discussion lists in the network among friends (Yağmurlu 2011, p.7). Social networking sites are designed to encourage interaction in a virtual environment. In general, communication is facilitated through information stored on a profile (i.e., user page), which provides information about the person's identity, identifies what they care about, and usually photos of their members. Users who are members of the social networking site can see each other's profiles and

communicate through various applications such as e-mail or online message boards (Pempek et al. 2009, p. 228).

One of the latest examples of groups that have come together through a communication channel is social networks. Environments created by the coming together of people in such places as everyone knew each other are like parks or cafes. People are in these circles to communicate with their acquaintances. Other people are included if they say something interesting to the conversation that occurs in their environment. Otherwise, they are ignored. The importance of public space in social life is paramount. It is one of the most important reasons social networking sites get so much attention (Akyazı and Ateş, 2012, p. 182-183).

The first social networking site was founded in 1997 under the name SixDegrees.com. This site offers users the opportunity to create profiles and lists their friends. In 1998, he allowed surfing on friends lists. Between 1997-2001, sites where various ethnic groups shared their personal, professional, and dating profiles appeared. In 1999, Live Journal, AsianAvenue, Black Planet, LunarStorm; In 2000, MiGente; Cyworld and Ryze in 2001; In 2002, Fotolog and Friendster, Skyblog; In 2003 Couchsurfing, LinkedIn, Tribe.net, Open BC / Xing, MySpace, Last.FM, Hi5, Orkut, Dogster; In 2004 Flickr, Piczo, Mixi, Facebook (only at Harvard University), Multiply, Smallworld, Dodgeball, Care2 (social networking site added), Catster, Hyves; In 2005 Yahoo! 360, Youtube, Xanga, Cyworld, Bebo, Facebook (high school networks), AsianAvenue, BlackPlanet (re-release). In 2006, QQ, Facebook (open to corporate networks), Windows Live Spaces, Cyworld, Twitter, MyChurch, Facebook (public) (Boyd, Ellison, 2007). As can be seen, it is observed that the sites with dense users in the world mostly appeared in 2003-2006 (Onat & Alikılıç, 2008).

One of the essential features of social networks is that sharing is facilitated. Information spread more quickly due to features such as likes, resharing, notifications. Before social networks became popular, people directed their e-mail messages to each other, but the spread of information on social networks was more effective than e-mail (Qualman, 2011, p.110).

Social networks create a media environment that allows users to create virtual identities and exist in virtual social groups based on interaction. In other words, the virtual environment allows users to build a new identity outside their real identity for various purposes. In social sharing platforms

that provide privacy and anonymity to the users, individuals can realize their virtual identities through their virtual identities, which have been created with their real identity. Therefore, there may be significant differences in attitudes and behaviors based on real identities and virtual identities (Zinderen, 2020).

Experience Marketing

Depending on the rapidly changing technology, the economic values obtained from goods and services change. Economic values among social transformations have reached the present day as products (goods), services, and experiences. Consumption culture is based on the concept of experience, which is the last stage. In parallel with these changes, Pine and Gilmore (1999) introduced the experience economy concept. They stated that businesses are moving from selling goods and services to an understanding of selling experience based on consumer experience. On the other hand, Schmitt (1999) developed the experience economy concept and revealed the experiential marketing approach as consumers are evaluated not only as rational decision-makers but also as individuals who act with their emotions and consume in this direction. He stated that, unlike traditional marketing strategies, today's practices are directed towards experiential marketing strategies that appeal to the customer's feelings.

Research shows that 85% of managers believe that differentiation with traditional tools such as price, product, quality, and distribution network is not a sustainable competitive advantage; customer expectations in these areas have already reached a certain standard, after which the competition will continue through the experiences provided to the customer (Shaw & Ivens, 2002).

In the 2006 square, in the Times square, mobile toilets with P&G products were used to control Procter & Gamble hygiene products, and this experiential activity provided more than 464 million media exhibitions worldwide. All three organizations aimed to overcome these experiential marketing activities and the perceived barriers of consumers who do not know that this is marketing communication (Pine and Gimore, 2007).

Lifestyle Marketing

Lifestyle is an essential factor in the individual's method of spending time and money. Individuals' lifestyle is influenced by their past experiences, demographic characteristics, beliefs and attitudes, and personality. Even individuals who have the same income and education level and are grown in the same culture have different lifestyles. For this reason, lifestyle helps to determine the characteristics of the group. Because the attitudes, beliefs, ways of living, views of life, needs, and desires of individuals in a similar lifestyle group are similar (Erciş et al. 2007).

In their daily lives, people talk about products, services, or brands, make comments, make evaluations, and advice. Advice is the basis of word of mouth marketing. Consumers share any information or evaluation related to the product or service with other consumers who are close to them or whom they trust, give advice, and speed up consumers' decision-making process at the purchasing decision stage. It is much more effective than other marketing methods because the person who recommends the product does not work in an organization that sells it (Toros, 2016).

Factors affecting the purchasing decision process are categorized under four general headings: cultural, social, personal, and psychological. The concept of "lifestyle," which is one of the personal factors, is also essential for understanding consumer behavior. Explain the buying behavior of demographic variables, determine the causes of brand loyalty, learn consumers' attitudes towards new products, motivate in purchasing decisions, research the importance of attitudes and status, etc. Personal and psychological factors have become essential variables of consumer behavior research in recent years (Erdal, 2001, p.37).

Influencer Marketing

With the digital age we are in, consumer behavior and the situations affecting these behaviors have changed drastically. Although traditional media tools on consumers continue, the new generation media order is shaped by social media tools. Social media users have become people who can produce by drinking in this new media layout. It has become much more accessible and increasingly widespread to produce video content on social media platforms in recent years. Enterprises use social media influencers in addition to

their famous use in product advertisements. Factors that comment, give advice, and convey their experiences on many different topics, such as travel, shopping, food, beauty, and makeup products, attract businesses' attention. In terms of the impact of consumers on purchasing behavior and the impact it has created, influencer marketing has been one of the current approaches that are included in the marketing agenda (Armağan and Doğaner, 2018).

The word Influencer is used for "affecting, mentioned, remembered, influential" people in English, and there is no exact equivalent in Turkish. Although the most popular of the words used instead of Influencer is the "influencer," there are also equivalents such as "opinion leader, impressive." The Influencer can significantly shape the customer's purchasing behavior but are third parties responsible for the product or service purchased (Brown and Hayes, 2008, p. 50).

An Influencer is a person whose values and thoughts are valued and valued more than others on the same platform, than people in the environment or society. Social media is the medium where the concept of the Influencer is used the most. They are actively present on many social media sites; they have high followers. Influencers can be briefly defined as useful or remembered people (Bayuk and Aslan, 2018, p.177).

In terms of the economic aspect of Influencer marketing, according to the research conducted by an Influencer Marketing firm named Creatorden; Users with significant influence on social media, namely influencers, are used for marketing and product promotion purposes. 48% of Influencer Marketing activities realized in Turkey were realized on Instagram. This rate also confirms that Instagram is the most trendy medium. Following Instagram comes Influencer Marketing activities on Facebook with 21%, Youtube with 16%, and Twitter with 15%. Influencer Marketing activities take place in beauty and makeup at a rate of 19%, while in fashion, 18%. Immediately afterward, categories of travel with 13% and life and food with 12% stand out. In other words, the target audience of Influencer Marketing is generally women. These rates are also reflected in Influencer's specialties. 10% of Influencers operating in Turkey are in life, 6% in fashion, family, beauty, and 5% in entertainment, travel, business, and health. Influencers' followers generally outweigh Facebook. While the average follower rates on Facebook, which is the place where Influencers are followed the most, were

63 thousand, respectively 59 thousand on Twitter, 47 thousand on Instagram, and 41 thousand on Youtube (<https://creatorden.com/2017-turkiye-influencer-marketing-raporu/>).

Unlike celebrities, influencers are easily accessible and can be found anywhere, and at any time, so they frequently interact with their followers. The Influencer who listens to understand, respond, think, and respect their comments increase their influence by reaching more followers over time (Can and Koz, 2018, p.449).

Method

The changes and developments in communication technologies, the increase in the young population, and the increase in internet use have caused some changes in marketing. The fact that consumers base most of their purchasing decisions on advice makes social media influencers' comments about product/service on different platforms more valuable. The concept of trust comes to the fore, and social media influencers become one of the most critical stakeholders in consumer purchasing decisions.

Purpose of the research

This study aims to measure university students' trust in social media influencers before purchasing and the impact of social media influencers on their purchasing decisions. Research questions are determined as follows:

1. Research Question 1: Does the social media influencer followed to impact consumers' purchasing decisions?
2. Research Question 2: Do consumers find the advice of the social media influencer they follow reliable?
3. Research Question 3: Is there a positive and meaningful relationship between the variable of trust in the shared social media influencer about any product/service and that unfamiliar person are followed as an influencer?

Research Sample

In the product/service purchasing process, the survey sample was conducted to examine the trust in social media influencers' recommendations to social media's new opinion leaders. The effects on purchasing decisions are

the most widely used by university students. The research was carried out among students of public relations, advertisement design and communication, and new media and journalism undergraduate students at Üsküdar University on the Anatolian side of Istanbul. From the 180 forms answered, "Is there any social media influencer you follow?" 145 forms that answered "yes" to the question were analyzed. The data obtained from the questionnaire was evaluated through the SPSS for Windows 21.0 statistics program. The research was conducted between 01 - 29 October 2019. Likert scale was used in the research.

Limitations

This study investigates the effects of social media influencer on consumers' purchasing of products/services and is limited to Üsküdar University on the Anatolian side of Istanbul.

Findings

The data obtained for demographic variables such as gender, age, education level, Net monthly income, and marital status are given in Table 1 to better interpret the study.

Table 1. Demographic Features of the Participants

Demographic variables	Demographic Features	Frequency	Percentage (%)
Gender	Female	102	56,5
	Male	78	43,5
Age	18-25	175	97
	25-32	5	3
Education Level	University Student	100	100
Net monthly income	Less than 1000 TL	16	9
	Between 1000-2000 TL	49	27
	Between 2000-3500 TL	61	34
	Between 3500-5000 TL	37	20,5
	5000 TL and plus	17	9,5
Marial Status	Married	-	
	Single	100	100

As stated in Table 1, 56.5% of the participants are men, and 43.5% are women. Considering the age variable, the group with young people between 18-25 stands out with a significant 97% difference. Young people between the ages of 25-32 make up only 3%. All of the mentioned partici-

pants are single. When looking at the monthly net income variable, it is 2000-3500 TL. Students with income levels constitute 34% of the participants.

Table 2. Follow-Up Rates of Social Media Influencers

Are there any social media influencers you follow?		
	Frequency	Percentage (%)
Yes	145	80,5
No	35	19,5

"Are there any social media influencers you follow?" 80.5% of the respondents answered yes to the problem. It is assumed that students are more likely to be affected by these influencers due to this situation, highlighting university students' interest in social media influencers.

Table 3. Frequency of Following Social Media Influencers

I look at the social media account of the influencer I follow at least once every day.		
	Frequency	Percentage (%)
Strongly agree	89	49,5
Agree	62	34,5
Undecided	12	6,5
Disagree	10	5,5
Strongly disagree	7	4

Considering the frequency analysis table created using the five-point Likert scale, 61.5% of the participants stated that they look at the influencers' social media accounts at least once every day with the answer "strongly agree." The rate of those who answer "agree" is 18.5%. This shows that the majority of university students regularly follow the social media accounts of social media influencers.

Table 4. Platforms Following Social Media Influencer

Which social media platform do you prefer to follow social media influencer?		
Youtube	1,60	1
Facebook	2,45	2
Instagram	3,08	3
Twitter	3,27	4
Snapchat	4,57	5

According to the evaluation where the difference between the averages is taken, Youtube is the platform where social media users follow social media influencers. Youtube is followed by Facebook, Instagram, Twitter, and Snapchat, respectively.

Table 5. Trust in Recommendations of Social Media Influencer

I trust the recommendations of the social media influencer I follow for any product or service		
	Frequency	Percentage (%)
Strongly agree	89	49,5
Agree	42	23,5
Undecided	26	14,5
Disagree	16	9
Strongly disagree	7	3,5

While 25% of the participants are very confident with social media influencers' recommendations regarding any product or service, the rate of those who express their trust in social media influencers by replying "I agree" is 27.5%. The rate of those who do not trust social media influencers remains at 7%.

Table 6. Effects of Social Media Influencer on Consumer Purchase Decisions

The advice of the social media influencer I follow leads me to purchase that product/service.		
	Frequency	Percentage (%)
Strongly agree	63	35
Agree	67	37,2
Undecided	22	12,2
Disagree	20	11,1
Strongly disagree	8	4,5

53.5% of the participants stated that with the answers of "absolutely agree" and "agree", they preferred to buy any product/service upon the recommendation of the social media influencer they followed. The proportion of those who are "undecided" is 22%, while those who "do disagree" and "Strongly disagree" are 24.5%. This shows that the recommendations of social media influencer are also effective in today's marketing world, where the power of advice cannot be denied.

Table 7. Effects of Social Media Influencer on Informing Consumers

I learned information about many products / services from the sharing of the social media influencers I followed		
	Frequency	Percentage (%)
Strongly agree	59	32,5
Agree	61	34
Undecided	18	10
Disagree	26	14,5
Strongly disagree	16	9

42.5% of the respondents stated that with the answers “Strongly agree” and “agree”, the rate of those who are “undecided” 26.5%, “agree” and “ the percentage of those who answered “Strongly disagree” is 31% in total.

Table 8. Source Factor (Famous Social Media Influencer)

Among the social media influencers I follow are journalists, artists, messengers and actors.

	Frequency	Percentage (%)
Strongly agree	102	57
Agree	58	32
Undecided	10	5,5
Disagree	8	4,5
Strongly disagree	2	0,1

Considering the results of “Strongly agree” and “agree” are 61.4% as total, it is seen that artists, journalists, journalists, and actors are accepted as opinion leaders by the participants, and therefore, they trust their advice.

Table 9. Source Factor (Unfamiliar Social Media Influencer)

There are people who are not famous among the social media influencer I follow.

	Frequency	Percentage (%)
Strongly agree	42	23,5
Agree	84	46,5
Undecided	21	11,5
Disagree	29	16
Strongly disagree	4	2,5

With the answers "Strongly agree" and "agree," it is seen that the participants accept the unfamiliar social media forms as opinion leaders. Therefore, it is observed that famous people and people who come to the fore through social media become opinion leaders.

Table 10. Pearson Product Moment Correlation Analysis Results Conducted to Determine the Relationship between the Variable of Confidence in Sharing the Followed Social Media Influencer on Product / Service and the Follow-up of Non-Famous People as an Influencer

		Trust in Social Media Influencer's Product / Service Sharing	Following the Artists, Actors, Journalists and Messengers as a Social Media Influencer
Trust in Social Media Influencer's Product / Service Sharing	Pearson Correlation	1	,596**
	Sig. (2-tailed)		0
	N	145	145
Following the Artists, Actors, journalists and Messengers as a Social Media Influencer	Pearson Correlation	,596**	1
	Sig. (2-tailed)	0	
	N	145	145

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

It has been found that there is a positive and significant relationship between the Pearson product-moment correlation analysis results, which was conducted to determine the relationship between the followed social media influencer, the variable of trust in sharing with a product or service, and the follow-up of loved actors/journalists/reporters as an influencer. ($r = 0.596$; $p < 0.05$). According to this result, it was concluded that as the trust in the Influencer followed increases, the shares for the product/service will increase, and the social media influencer will play the role of the public opinion leader.

Table 11. Pearson's Multiplication Moment Correlation Analysis Results Conducted to Determine the Relationship Between the Following Social Media Influencer Confidence in Product / Service Sharing and Their Following as an Influencer

		Trust in Social Media influencer's Product / Service Sharing	Following Non-Famous People as Social Media Influencer
Trust in Social Media Influencer's Product / Service Sharing	Pearson Correlation	1	,612**
	Sig. (2-tailed)		0
	N	145	145
Following Non-Famous People as Social Media Influencer	Pearson Correlation	,612**	1
	Sig. (2-tailed)	0	
	N	145	145

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

A positive and significant relationship was found between the Pearson product-moment correlation analysis results performed to determine the relationship between the followed-up social media phenomenon, the variable of trust in sharing the product/service, and the follow-up of people who are not famous as a social media phenomenon ($r = 0.612$; $p < 0.05$). It is concluded that as the trust in non-celebrities, who are phenomenal, increases, the sharing of products/services will also increase.

Results and Discussion

As a result of the research, it has been revealed that even if the person followed is not a journalist or an artist, people who are accepted as high-follower social media influencers are trusted.

It is becoming increasingly common for people to turn to social media to help them make big or small decisions. As social media platforms expanded

and evolved, the advertising industry had to change and adapt to reach consumers. The number of social media users has continued to grow over the years, with billions of internet users using social networks today.

Accordingly, influencer marketing has become a collaboration between brands and people with knowledge or social impact at the expertise level. People with access to a broad audience have created feelings of trust, admiration, or curiosity over people with whom they interact over time, based on their originality and reach, and then promoting products and/or services.

In this research, it has been observed that the majority of university students, whose focus is, regularly follow social media influencer. Even when they are purchasing, the effects of the social media influencer they trust in their decisions have been observed. It has been observed whether the famous greeners and those who can reach the majority via social media become opinion leaders. The research demonstrated the effects of influencer marketing if brands' target audiences include university students.

According to this result, social media influencers that are not famous but followed by consumers also undertake the role of public opinion leaders, and their posts are compelling. By looking at both results, these posts' effectiveness is not related to whether they are famous or not, but rather to their self-confidence.

Influencer marketing will continue to evolve as a new field of research with more potential to be discovered. Future research can examine influencer marketing across many age groups and businesses, not just among college students.

Kaynakça / References

- Akar, E. (2011). *Sosyal medya pazarlaması: Sosyal web'te pazarlama stratejileri*. Ankara: Efil Yayınevi.
- Akyazı, E. and Ateş, D. (2012). *Kültürel kimlik farkındalığı yaratmada sosyal ağların rolü: Manav Türkleri üzerine bir araştırma*. Sosyal Medya/Akademi, (Ed. T. Kara ve E. Özgen), İstanbul: Beta Yayınları.
- Alemdar, A. G. D. M. Y. (2012). Duygusal pazarlamada değer yıldızı modeli beyaz eşya tv reklam mesajları üzerine bir inceleme. *Global Media Journal: Turkish Edition*, 3(5).

- Amblee, N., and Tung, B. (2007). The impact of additional electronic word-of-mouth on sales of digital micro-products over time: A longitudinal analysis of amazon shorts. *HICSS, 40th Annual Hawaii International Conference on System Sciences*.
- Armağan, E., and Doğaner, M. C. (2018). *Fenomen pazarlamasi: Youtube güzellik vloggerlari üzerine bir araştırma*.
- Askeroğlu, E. D., and Karakulakoğlu, S. E. (2019). Geleneksel medyadan yeni medyaya geçiş sürecinde değişen gazetecilik 'yurttaş gazeteciliği: Kuşaklar üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 7(1), 508-536.
- Aslan, P. (2011). *Halkla ilişkilerde yeni eğilimler: Sosyal medya*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baudrillard, J. (2004). *Tam ekran*. (Çev. Bahadır Gülmez), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Bayuk, N., and Aslan, M. (2018). Influencer marketing: hatırlı pazarlama. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 75, 173-185.
- Brown, D., and Hayes, N. (2008). *Influencer marketing*. Burlington MA: Butterworth-Heinemann.
- Can, S., and Koz, K. A. (2018). Sosyal medyada tüketici onaylı pazarlama: Instagram örneği. *E-Kurgu Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli Dergisi*, 26(3), 444-457.
- Cormode, G. and Krishnamurthy, B. (2008). Key differences between web 1.0 and web 2.0. *First Monday*, 13(6), 1-30.
- Coşar H. (2018). *Geleneksel medyadan dijital medyaya geçiş sürecinde türkiye'de medya ve reklam yatırımlarının değişen yapısı*. Masters Thesis, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gazetecilik ABD, Medya Ekonomisi ve İşletmeciliği Bilim Dalı, İstanbul
- Çepni, B. (2011). *Ağızdan ağıza pazarlama kapsamında demografik ve sosyal faktörlerin üniversite öğrencilerinin sinema filmi tercihleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dağdaş, G. (2013). *İşletmelerde retro pazarlama uygulamalarının müşteri bağlılığına etkileri üzerine bir araştırma*. Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Durukal, E. (2019). Pazarlama 1.0'dan pazarlama 4.0'a doğru değişim. *İtobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 8(3).

- Erciş, A., Sevtap, Ü. N. A. L., and Polat, C. A. N. (2007). Yaşam tarzlarının satın alma karar süreci üzerindeki rolü. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 21(2), 281-311.
- Erdal, M. (2001) Yaşam tarzı analizi ve psikografik. *Pazarlama Dünyası*, 5, 36-42.
- Ergin, E. E. (2015). *Sosyal medyada reklam kullanımı örneği olarak yerli reklamların incelenmesi*. Doctoral dissertation, İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İletişim Sanatları Anabilim Dalı, İletişim Sanatları Bilim Dalı.
- Erragcha, N. and Romdhane, R. (2014). New faces of marketing in the era of the web: From marketing 1.0 to marketing 3.0. *Journal of Research in Marketing*, 2 (2), 137-142.
- Gülmez, M. (2010). Ağızdan ağıza iletişim ve pazarlama. Varinli, İ., Çatı, K. (Ed.). *Güncel Pazarlama Yaklaşımlarından Seçmeler*. (s.315-334). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Gürcan, H. İ., and Kumcuoğlu, İ. (2017). Gelenekselden yeniye medya işletmeciliği kavramının tarihsel gelişimi ve yaşanan dönüşümler üzerine bir değerlendirme. *Akdeniz İletişim*, 27.
- İşlek, M. S. (2012). *Sosyal medyanın tüketici davranışlarına etkileri Türkiye'deki sosyal medya kullanıcıları üzerine bir araştırma*. Master's thesis, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaplan, Andreas M. and Haenlein M. (2010). Users of the world, unite! the challenges and opportunities of social media. *Business Horizons*. 53, 59– 68.
- Karavelli, U. (2019) *Markaların halkla ilişkiler stratejisi olarak sosyal medya kullanımları*. Masters thesis, İstanbul University, Institute of Social Sciences Public Relations And Introduction.
- Kotler, P., Kartajaya, H. and Setiawan, I (2012). *Marketing 3.0: Produits, clients, facteurs humains*. Fransa: De Boeck.
- Libert, K., and Tynski, K. (2013). The emotions that make marketing campaigns go viral. *Harvard Business Review*, 1(1).
- Lister, M., Dovey, J., Giddings, S., Grant, I., and Keiran, K. (2009). *New media: A critical introduction*. Newyork: Routledge Publishing.
- Loudon, D. and Bitta, A. J. (1994). *Personal influence and diffusion of innovations*. Consumer Behavior, New York: McGraw-Hill.
- Manovich, L. (2001). *The language of new media*. Cambridge: Massachusetts Institute Of Technology.

- McPhillips, S. and Merlo, O. (2008). Media convergence and the evolving media business model: An overview and strategic opportunities. *The Marketing Review*, 8 (3).
- Onat, Y. D. D. F., and Alikiliç, Ö. A. (2008). Sosyal ağ sitelerinin reklam ve halkla ilişkiler ortamları olarak değerlendirilmesi. *Journal Of Yaşar University*, 3(9).
- Özer, K. (2009). *WOMM (ağızdan ağıza pazarlama) iletişimi ve MSN (messenger) reklamları*. Doctoral Dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk, D. (2019). Viral pazarlamanın tüketici davranışlarına etkisi üzerine bir araştırma. *Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 23-34.
- Oztürk, G. (2013). *Dijital Reklamcılık ve Gençlik*, İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Pempek, T.A., Yermolayeva, YA. and Calvert, SL. (2009). College students social networking experiences on facebook. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(3), 227-238.
- Kotler, P., Kartaya, H. and Setiawan, I. (2010) *Pazarlama 3.0*. Çev. K.Dündar, İstanbul: Optimist
- Pine, J. and Gilmore, J. (1999). *The Experience economy*. Cambridge: Harvard Business Review Press.
- Poster, M. (1995). *The second media age*. Canada: Wiley Publications.
- Qualman, E. (2011). *Socialnomics*. New Jersey: Wiley.
- Roberts R.R., and Kraynak, J. (2008). *Walk like a Giant, Sell like a Madman*. (Second Edition). New Jersey: John Wiley&Sons, Inc.
- Romele, A. (2013). Narrative identity and social networking sites. *Ricoeur Studies/Etudes Ricoeuriennes*, 4(2).
- Rosen, E. (2000). The anatomy of buzz: How to create word-of-mouth marketing. *Marketing Management*, 9(4), 62.
- Sathish, S., and Rajamohan, A. (2012). Consumer behaviour and lifestyle marketing. *International Journal of Marketing, Financial Services & Management Research*, 1(10), 152-166.
- Schmitt, B. H. (1999). *Experiential marketing: How to get companies to sense, feel, think, act, and relate to your company and brands*.
- Shaw, C. and Ivens, J. (2002). *Building great customer experiences*. NY: Pgrave MacMillen.
- Silverman, G. (2001). *The secrets of word of mouth marketing*. New York: American Management Association.

- Sun, T., Seounmi, Y., Guohua W., and Mana, K. (2006). Online word-of-mouth (or mouse): An exploration of its antecedents and consequences. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11(4), 1104–1127.
- Tocci, J., Widmer Neal, S. and Moss Gregory, L. (2007). *Digital systems: Principles and applications*. New Jersey: Pearson Education Ltd.
- Toros, N. N. (2016). Pazarlama iletişimi açısından internet ortamında kullanılan ağızdan ağıza pazarlama tekniklerinin marka tercihinin etkisi. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 157-182.
- Whittaker, J. (2009). *Producing for web 2.0 a student guide*. (Third Edition). New York: Routledge, Taylor & Francis.
- Yağmurlu A (2011) Kamu Yönetiminde halkla ilişkiler ve sosyal medya. *Selçuk İletişim Dergisi*, 7 (1), 5-15.
- YAZICI, G. (2014). *Pazarlamada yeni bir boyut: Sosyal medyanın tüketicilerin marka tercihlerine etkisi üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Zinderen, İ. E. (2020). Yeni medyada kimlik inşası: YouTuber kimliğine ilişkin bir inceleme. *Erciyes İletişim Dergisi*, 7(1), 415-434.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Toros Ntapiapis, N. (2021). The marketing concepts in the developing media and the effects of influencers on youth. *OPUS–International Journal of Society Researches*, 17(35), 1580-1606. DOI: 10.26466/opus.810726

Evaluation of Health Indicators of Provinces in Turkey by Using Cluster Analysis

DOI: 10.26466/opus.841495

*

Ahmet Yıldız*

* Asst. Prof., Batman University, Department of Health Management

E-Mail: ahmet.yildiz@batman.edu.tr

ORCID: [0000-0001-8744-0225](https://orcid.org/0000-0001-8744-0225)

Abstract

This study aims to divide the provinces in Turkey into clusters in terms of health status and healthcare delivery indicators by using cluster analysis and determinate the differences between these clusters. The data used in this study were obtained from the database of Turkey Statistical Institute. Infant mortality rate, crude mortality rate and life expectancy at birth were considered as indicators of health status; and the number of physicians, nurses and hospital beds per hundred-thousand people were considered as healthcare delivery indicators. The Hierarchical clustering method was applied in the study and the Ward connection method was used. Based on the results of this study, the provinces of Turkey are divided into 4 clusters in terms of health indicators. It was observed that the fourth cluster, which mainly includes Eastern and Southeastern provinces, has the highest infant mortality rate; life expectancy at birth is lowest; the number of physicians, nurses and hospital beds per hundred-thousand people was the lowest. It was determined that the first cluster, which includes big and relatively more socio-economically developed provinces such as Istanbul, Ankara and Izmir, has the highest life expectancy at birth; the highest number of physicians, nurses and hospital beds per hundred-thousand people. As a result, there are significant differences in terms of health indicators among regions and provinces in Turkey. It is recommended to develop specific policies for disadvantaged regions or provinces to minimise these differences.

Keywords: Comparison of provinces, health indicators, cluster analysis

Türkiye’de İllerin Sağlık Göstergeleri Açısından Kümeleme Analizi İle Değerlendirilmesi

*

Öz

Bu çalışmanın amacı sağlık statüsü ve sağlık hizmeti sunum göstergeleri açısından Türkiye’de illeri kümeleme analizi ile kümelere (sınıflara) ayırarak belirlenen kümeler arasındaki farkları ortaya koymaktır. Araştırmada kullanılan veriler Türkiye İstatistik Kurumu veri tabanından alınmıştır. Sağlık statüsü göstergeleri olarak bebek ölüm hızı, kaba ölüm hızı ve doğumda beklenen yaşam süresi; hizmet sunum göstergeleri olarak ise yüz bin kişiye düşen hekim, hemşire ve yatak sayısı ise ele alınmıştır. Araştırmada Hiyerarşik kümeleme yöntemi uygulanmış olup Ward bağlantı yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda Türkiye’de iller sağlık göstergeleri açısından 4 kümeye ayrılmıştır. Ağırlıklı olarak Doğu ve güneydoğu illerinin yer aldığı 4. küme bebek ölüm hızı en yüksek; doğumda beklenen yaşa süresi en düşük; yüz bin kişiye düşen hekim, hemşire ve yatak sayısının en düşük küme olduğu görülmüştür. İstanbul, Ankara, İzmir gibi büyük ve sosyo-ekonomik olarak nispeten daha gelişmiş illerin ağırlıklı olarak yer aldığı 1. kümenin ise doğumda beklenen yaşam süresinin en yüksek; yüz bin kişiye düşen hekim, hemşire ve yatak sayısının en fazla olan küme olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak Türkiye’de bölgeler ve iller arasında sağlık göstergeleri açısından önemli farklar bulunmaktadır. Bu farkların ortadan kaldırılması için dezavantajlı bölge ya da illere özel politikaların geliştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: İllerin karşılaştırılması, sağlık göstergeleri, kümeleme analizi

Introduction

Increasing the health status of the society is very important for people to be happier and to increase the level of well-being. In healthy societies, life expectancy is longer, and the longer people live, the more productive they contribute to the economy. There are many factors that affect the health status of the society and the ability of a country to provide quality health services (WHO, 2020). The achievement of economic development, the welfare of the societies, and the high quality of life of individuals are directly related to the healthy population structure of the society. A healthy society is only possible if the population can benefit from healthcare services and that these services can be provided effectively. All layers of the society and individuals in different regions or provinces must have equal access to healthcare services. However, it is not possible to say that the same conditions, especially geographical differences, can always be achieved in all regions. Elimination of these differences will both increase the quality of life in the regions and prevent problems that will interrupt social infrastructure, especially migration (Cağlar, 2019, p.43).

There is a need for objective, standard and quantitative indicators in order to obtain information about the development of countries by examining the health levels of countries and to make comparisons between them (Alptekin and Yeşil Aydın, 2015, p.138). The indicator is defined as the value obtained from an explanatory parameter or parameters that provide information about the state of an event, environment or area. Indicators provide easily understandable information to the public and decision-makers with reasonable complexity on the issue to be addressed. Generally, indicators have two main functions. Their primary function is that they reduce the number of measurements required when defining a situation. Their second function is to facilitate the announcement of positive and negative developments to politicians, administrators and decision-makers (Saraç and Alptekin, 2017, pp.22-23). A health indicator is a measure designed to summarize information about a given priority topic in population health or health system performance. Health indicators provide comparable and actionable information across different geographic, organizational or administrative boundaries and/or can track progress over time (Canadian Institute for Health Information, 2020). Health indicators are used in determining

policies related to primary healthcare services, management, planning and programming of healthcare services, determining and meeting the demand in healthcare services, evaluating the health levels of communities, determining and solving healthcare-related problems (Çetintürk and Gençtürk, 2020, p.229).

Health indicators are classified into 5 main groups by Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). These are healthcare use, health equipment, health resources, health risks and health conditions (OECD, 2019). Through the analysis made with all or some of these indicators, information can be obtained on the health status and health performance based on provinces, regions and countries. In addition, such analyses can guide policies in the relevant field by enabling society to follow the changes in health status and make regional or international comparisons (Değirmenci and Yakıcı Ayan, 2020, p.231). Health indicators defining the level of health of society and changing in health according to different characteristics as well as the change in health problems over the time is determined and the health level of society can be compared to other societies. In addition, health indicators help to determine the changes and trends in the current situation in a certain period while revealing the current situation. Also, health indicators can be used to determine whether countries use their resources correctly and effectively in healthcare delivery (Şahin, 2017, p.55-56)

Comparing provinces are important for determining the viability of existing policies and producing new policies and ensuring the continuation of the necessary works (Zorlutuna and Erilli, 2018, pp.13-14). The level of healthcare delivery varies from country to country and even from province to province within the same country (Gençoğlu, 2018, p.302). There is need to compare the provinces in Turkey by using health indicators and determine their positions in order to identify differences in terms of health indicators between the provinces, to reveal and meet the deficiencies, to reveal and meet the demand, to identify health problems and to solve these problems of the society as a whole, to guide the healthcare policies. Frequently revealing the differences between provinces and regions in terms of health indicators enables a sustainable measure, control and improvement (Tekin, 2015, p.391-392). The aim of this study is to group the provinces in Turkey with clustering analysis and to reveal the differences between the provincial

groups determined in terms of health indicators. Thus, useful information could be provided to policy-makers, decision-makers and practitioners in eliminating the differences determined in healthcare delivery.

Materials and Methods

Population and Sampling

The sampling of the study consisted of provinces in Turkey. All provinces are included in this research. The data on health indicators of provinces obtained from the database of Turkey Statistical Institute (TSI). The health indicators selected to be used in the study were infant mortality rate, under-five-year mortality rate, maternal mortality rate, crude mortality rate, life expectancy at birth, number of physicians and nurses, and number of hospital beds. However, since the data on maternal mortality rate could not be obtained separately for each province, it was excluded. In addition, the infant mortality rate and under-five mortality rate were excluded due to the high correlation between them (this was explained in more detail in the data analysis section). Infant mortality rate, crude mortality rate and life expectancy at birth were considered as indicators of health status; and the number of physicians, nurses and hospital beds were considered as healthcare delivery indicators. The data used on health indicators are the most up-to-date data as of the date of the study and belong to 2018. Only data on life expectancy at birth belonged to 2017.

Data Analysis

The data obtained from the databases of TSI were analyzed using the Statistical Package for the Social Science (SPSS) 20 software. In this study, it was determined how the provinces were clustered according to their health indicators. Cluster analysis was used to achieve this. Clustering analysis is an analysis that can be used to create clusters. The purpose of the analysis is to reveal the similarities of the units according to their specific characteristics and to cluster the units based on these similarities. Hierarchical and non-hierarchical clustering methods can be used as cluster methods (Çokluk et al., 2012, pp.138, 141). Hierarchical clustering method was used in this study. Hierarchical clustering method is a preferred cluster method in cases where the sample size is low ($n < 250$) (Çokluk et al., 2012, p.141).

The number of provinces included in our study is 81. Therefore, the use of hierarchical clustering method was preferred in this study. The hierarchical clustering method aims to combine the units at certain levels (cluster distance measures) by taking into account the similarities of the units. As hierarchical clustering methods, differential and associative clustering methods can be used (Özdamar, 2013, p.269). Each unit is initially considered as a separate cluster on its own while using combining methods. In the next step, the two closest clusters are grouped as a new cluster (Alpar, 2013, p.322). Later, other units with different similarity levels are added to this cluster and all units are connected (combined) in a cluster (Özdamar, 2013, p.269). In differentiating methods, a process is carried out in the opposite process, which carried out in combining methods. At the beginning of this process, there is a large set containing all the observations. In the next steps, the most different (dissimilar/distant) observations separate from each other to create smaller clusters. This process continues until each observation creates a separate cluster on its own (Alpar, 2013, p.322). In this study, the combining hierarchical (progressive) cluster method was used. Connections, distances and levels of units are shown with tree graphs called dendrograms in combining methods (Özdamar, 2013, pp.269-270). The tree (dendrogram) graph obtained in this study is shown in Figure 1. Different methods can be used to create clusters in the combining clustering method. These are single connection method, average connection method, full connection method, central method, median method and ward method. Ward method was used in this study and the Square Euclidean distance was used. Ward method is based on the distance of the observations located in the middle of a cluster from the observations found for the same cluster (Kalaycı, 2010, p.259). Square Euclidean distance is generally used in the Ward method (Alpar, 2013, p.333). The clusters obtained as a result of the analysis were provided in Table 2.

Since the data have different structures (thousandths, hundredths, years), they were analysed by taking standardized Z values before being analysed. Some assumptions should be met before carrying out cluster analysis. According to Çokluk et al. (2012), the representation of the sample and the problem of multiple connections between variables are two critical points that researchers should focus on (p.154). Since all units (provinces) are included in the scope of this research, there is no problem in terms of

the representation of the sample. Pearson correlation analysis was conducted between variables to test whether there was a multiple connection problem between variables. In addition, the variance inflation factor (VIF) values of the variables were examined. The high correlation between variables ($r > 0.90$) and VIF values above 10 indicate a multiple connection problem (Çokluk et al. 2012, p.35). In the study, since there is a high correlation ($r = 0.94$) between infant mortality rate under-five-years mortality rate, as well as the value of VIF for mortality rate under-five-years, was over 10, it was excluded from this study. After the under-five-years mortality rate was excluded, VIF values for other variables were found as below 10 (ranged from 1,284 to 4,655).

One-way analysis of variance (ANOVA) was conducted to test whether there was a significant difference between clusters in the study. Tukey test was conducted to determine which group caused the difference or among which groups there was a significant difference. Kurtosis and skewness values were examined to evaluate whether the data were normally distributed. In addition, Kolmogorov-Smirnov Z test was performed and it was observed that the data were distributed normally. Homogeneity of variances was evaluated by Levene test. When the assumption of homogeneity of variances could not be achieved, Welch statistics (Alpar, 2013, p.256), which does not require the assumption of homogeneity of variances, was used and Tamhane T2 test was used as further analysis.

Aspect of Research Ethics

Ethics Committee Permission (date and number: 10.11.2020, 2020/5-1) was obtained from the Batman University Ethics Committee to conduct the study.

Results

The indicators regarding Turkey and its provinces were provided in Table 1. According to data from 2018, in Turkey, the infant mortality rate was 9.3 per thousand; the crude mortality rate was 5.2 per thousand; the number of physicians was 187 per hundred-thousand; the number of nurses was 232 and the number of hospital beds was 283 per hundred-thousand population. According to the data of 2017, life expectancy at birth is 78 in Turkey.

The first five provinces with the highest infant mortality rate are Gaziantep, Sirmak, Kilis, Cankiri and Kilis, respectively. The first five provinces with the lowest infant mortality rate are Tunceli, Canakkale, Kirklareli, Edirne and Giresun, respectively. The first five provinces with the highest crude mortality rate are Kastamonu, Sinop, Balikesir, Edirne, Artvin and Canakkale, respectively. The first five provinces with the lowest crude mortality rate are Sirmak, Hakkari, Batman, Sanliurfa and Van, respectively. The first five provinces with the highest life expectancy at birth are Tunceli, Mugla, Trabzon, Gumushane and Mardin, respectively. The first five provinces with the lowest life expectancy at birth are Kilis, Agri, Kutahya, Gaziantep and Ardahan, respectively. The first five provinces with the highest number of physicians per hundred thousand population are Ankara, Edirne, Izmir, Isparta and Bolu, respectively. The first five provinces with the lowest number of physicians per hundred thousand population are Sirmak, Agri, Mus, Hakkari and Igdirdir, respectively. The first five provinces with the highest number of nurses per hundred thousand people are Isparta, Trabzon, Bolu, Edirne and Eskisehir, respectively. The first five provinces with the lowest number of nurses per hundred thousand people are Sirmak, Hakkari, Agri, Sanliurfa and Mardin, respectively. The first five provinces with the highest number of hospital beds per hundred thousand people are Elazig, Erzurum, Edirne, Bolu and Isparta, respectively. The first five provinces with the lowest number of hospital beds per hundred thousand people are Sirmak, Hakkari, Bilecik, Igdirdir and Agri, respectively.

Table 1. Health Indicators of Turkey and its Provinces (2017-2018)

Kod	Provinces	Infant Mortality Rate*	Crude Mortaliy Rate*	Life Expectay at Birth	Number of Physician**	Number of Nurses**	Number of Beds**
TR	Turkey	9,3	5,2	78	187	232	283
1	Adana	8,3	4,8	77,5	194	227	317
2	Adiyaman	11	4,1	79,7	143	215	209
3	Afyonkarahisar	9,5	7,1	77,1	146	217	301
4	Agri	12,3	3,4	76,8	94	150	163
5	Amasya	7,7	7,7	78,5	133	218	247
6	Ankara	7,6	4,8	79,4	304	285	332
7	Antalya	7,2	4,5	79,3	211	226	296
8	Artvin	8,7	8,4	79,3	147	238	199
9	Aydin	8,3	7,3	78,5	192	228	287
10	Balikesir	7,2	8,8	77,5	147	228	272
11	Bilecik	8,4	7,1	77,8	121	186	150
12	Bingol	9,5	3,9	78,8	113	225	245
13	Bitlis	10,2	3,3	78,4	115	217	274

14	Bolu	8,6	7	79,2	237	340	464
15	Burdur	8	8,2	79,2	147	237	281
16	Bursa	7,3	5,6	77,7	165	212	246
17	Canakkale	5,1	8,4	78	189	254	307
18	Cankiri	13,8	8,2	78	110	194	215
19	Corum	7,8	7,7	78,6	143	260	310
20	Denizli	9,9	6	78,2	188	248	314
21	Diyarbakır	9,9	3	78,9	153	213	267
22	Edirne	6,4	8,6	77,4	288	332	470
23	Elazığ	9,4	5,2	78,6	164	301	502
24	Erzincan	7,4	6,3	79,2	177	225	229
25	Erzurum	10,5	5,4	77,3	207	316	472
26	Eskisehir	6,7	6,7	78	219	330	407
27	Gaziantep	15,3	3,9	76,9	143	206	297
28	Giresun	6,4	8,2	79,7	149	262	347
29	Gumushane	7,9	5,3	79,8	114	203	201
30	Hakkari	13,3	2,8	77,1	95	149	137
31	Hatay	10,1	4,6	77,9	142	195	260
32	Isparta	8,5	7,2	78,7	245	364	458
33	Mersin	8	5,1	78,2	156	219	262
34	Istanbul	7,6	4,2	78,7	219	229	261
35	Izmir	7,1	6,2	78,6	256	234	277
36	Kars	10,5	4,9	77,3	142	197	255
37	Kastamonu	9	10,2	77,4	131	219	287
38	Kayseri	10,5	5,2	77,9	196	247	329
39	Kırklareli	5,1	8,3	77,7	139	201	251
40	Kirsehir	10	6,8	78,5	150	201	195
41	Kocaeli	8,3	4,6	78,1	158	214	227
42	Konya	9,4	5,3	78,3	193	245	341
43	Kutahya	7,2	8	76,8	132	250	326
44	Malatya	10,6	5,3	79	214	279	372
45	Manisa	11,3	7,1	77,1	166	228	320
46	Kahramanmaraş	12	4,4	79,2	141	238	257
47	Mardin	14,9	3,3	79,8	111	166	174
48	Mugla	7,3	5,8	80,3	171	199	211
49	Mus	12,8	3,2	77,5	95	169	181
50	Nevsehir	9,5	6,5	77,8	124	185	234
51	Nigde	10,2	5,7	77,6	121	199	243
52	Ordu	8	7	79,3	139	234	278
53	Rize	8,5	6,6	79	201	285	318
54	Sakarya	7,6	6	77,5	154	184	191
55	Samsun	8,9	6,5	78,1	205	285	346
56	Siirt	13,8	3,3	78,4	114	213	259
57	Sinop	8,3	9,4	78,4	134	251	243
58	Sivas	6,8	6,6	78	187	300	404
59	Tekirdag	7,5	5,6	77,6	138	182	259
60	Tokat	8,1	7,3	77,5	152	269	359
61	Trabzon	7,1	6,3	80	219	351	402
62	Tunceli	5	6,4	80,7	167	235	170
63	Sanliurfa	13,5	2,9	77,7	111	151	198
64	Uşak	9,4	7,1	78,1	138	251	336

65	Van	11,4	2,9	77	125	214	257
66	Yozgat	7,5	7,4	77,5	152	255	303
67	Zonguldak	7,7	7,4	77,8	173	285	366
68	Aksaray	9,4	4,9	78,3	124	189	193
69	Bayburt	8,2	6,1	79,1	136	247	243
70	Karaman	7,3	6,4	78,7	130	237	237
71	Kirikkale	8,8	6,5	77,8	223	211	438
72	Batman	10,3	2,8	79,3	120	199	217
73	Sirnak	14,5	2,6	77,6	87	126	120
74	Bartın	13,3	8,2	77,9	125	214	217
75	Ardahan	6,8	7,7	76,9	135	225	202
76	Iğdir	9,2	4	78,8	104	186	159
77	Yalova	9,1	6,6	78,6	148	205	217
78	Karabuk	10,6	7,2	78,4	171	271	289
79	Kilis	14,5	5,5	76,1	194	294	225
80	Osmaniye	12,6	4,6	78	121	195	242
81	Duzce	8,5	6,1	77,5	169	200	204

*Per Thousand, ** Per Hundred Thousand People

There is no standard in determining the number of clusters in the hierarchical cluster analysis. It is often considered the best approach to benefit from the experience and knowledge of the researcher. In contrast, $k = \sqrt{n} / 2$ formula can be used to approximate the number of clusters (Alpar, 2013, p.321). Accordingly, since the number of units in our study was 81, it was calculated as $k = \sqrt{81} / 2 \sim 6$. However, when the number of clusters is considered as 6, it is seen that there is only 1 unit in one cluster and only 2 units in another cluster. A similar situation occurs when considered as 5 clusters. Therefore, the number of clusters was determined as 4, taking into account the tree graph (Figure 1). In addition, when the number of clusters was evaluated as 4, a significant difference was found between clusters in terms of all variables.

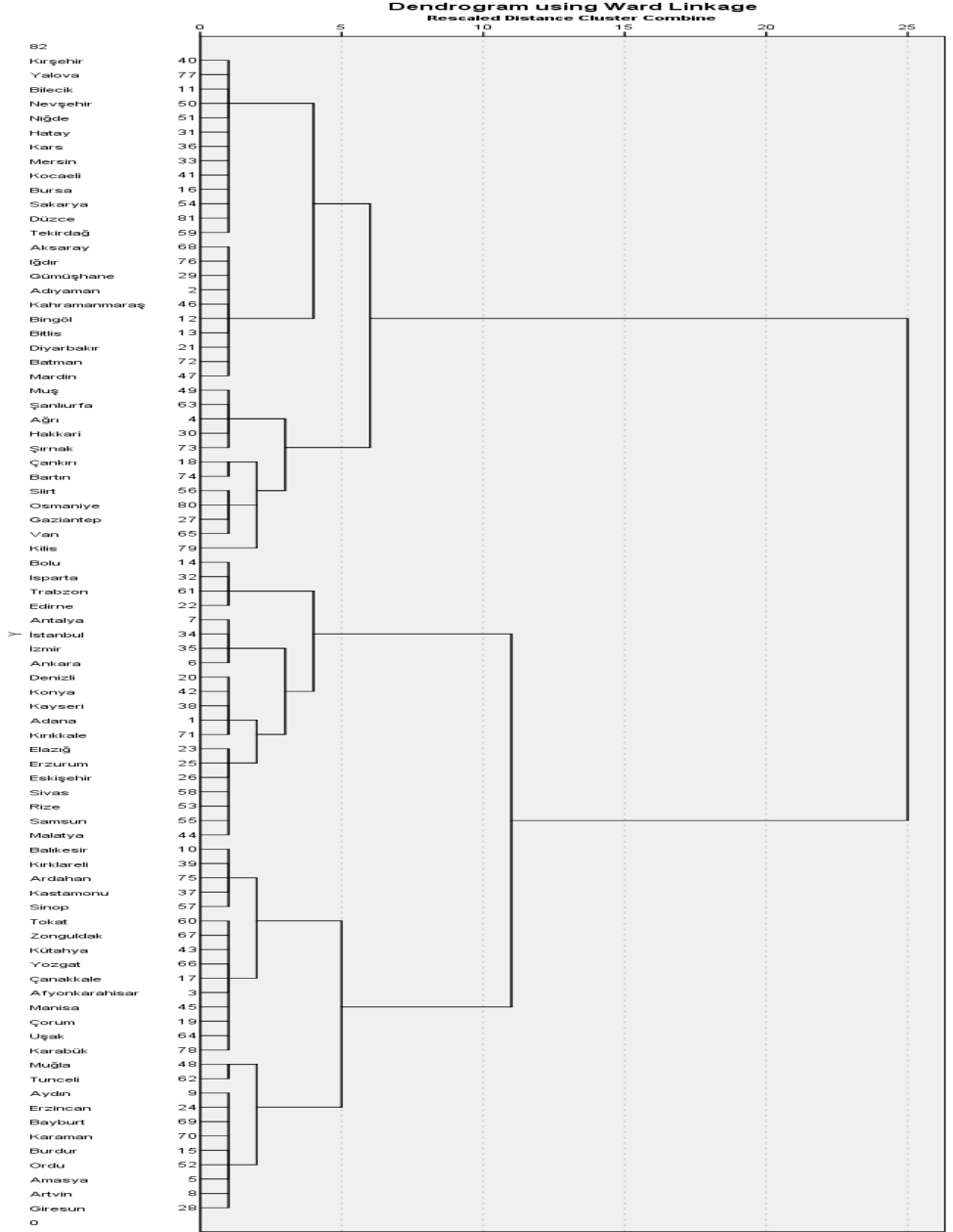


Figure 1. Tree Chart (Dendrogram)

The clusters obtained are shown in Table 2. When Table 2 is examined, There are 20 provinces in cluster 1; 23 provinces in cluster 2; 26 provinces in cluster 3; and 12 provinces in cluster 4.

Table 2. Distribution of Provinces by Clusters

Cluster 1 (20 Provinces)	Cluster 2 (23 Provinces)	Cluster 3 (26 Provinces)	Cluster 4 (12 Provinces)
Adana	Adiyaman	Afyonkarahisar	Agri
Ankara	Aksaray	Amasya	Bartın
Antalya	Batman	Ardahan	Cankiri
Bolu	Bilecik	Artvin	Gaziantep
Denizli	Bingol	Aydin	Hakkari
Edirne	Bitlis	Balikesir	Kilis
Elazig	Bursa	Bayburt	Mus
Erzurum	Diyarbakir	Burdur	Osmaniye
Eskisehir	Duzce	Canakkale	Siirt
Isparta	Gumushane	Corum	Sanliurfa
Istanbul	Hatay	Erzincan	Sirnak
Izmir	Igdir	Giresun	Van
Kayseri	Kahramanmaras	Karabuk	
Kirikkale	Kars	Karaman	
Konya	Kirsehir	Kastamonu	
Malatya	Kocaeli	Kirklareli	
Rize	Mardin	Kutahya	
Samsun	Mersin	Manisa	
Sivas	Nevsehir	Mugla	
Trabzon	Nigde	Ordu	
	Sakarya	Sinop	
	Tekirdag	Tokat	
	Yalova	Tunceli	
		Usak	
		Yozgat	
		Zonguldak	

The comparison of clusters obtained as a result of cluster analysis according to health indicators is shown in Table 3. Statistically significant differences were found in all clusters in terms of health indicators. When the clusters were examined according to the infant mortality rate, it was seen that the infant mortality rate of the provinces in cluster 4 was significantly higher than the other clusters (13.43 per thousand), and there was a statistically significant difference between the 4th cluster and all other clusters ($p < 0.01$). When looking at the crude mortality rate; It was observed that the average mean mortality rate of the provinces in cluster 3 (7.57) was higher than the other clusters and there was a statistically significant difference between the cluster 3 and all other clusters ($p < 0.01$). As regards to the life expectancy at birth; although the mean of this value is close to each other in all clusters, it

was observed that the average life expectancy (77.42) of the provinces in the 4th cluster was less than other clusters and there was a statistically significant difference between the 4th cluster and all other clusters ($p < 0.01$). Considering the number of physicians per hundred thousand people; it was observed that the average number of physicians per hundred thousand people in provinces in cluster 1 was higher than other clusters and there was a statistically significant difference between cluster 1 and all other clusters ($p < 0.01$). The mean number of hospital beds per hundred thousand people in provinces in cluster 1 (218.5) is approximate twice the mean number of hospital beds per hundred thousand people in provinces in cluster 4 (117.33). Considering the number of nurses and hospital beds, similarly, in the provinces in cluster 1, the mean number of nurses per hundred thousand people (281.75) and the mean number of beds (376) is higher than the other clusters and it was found that there was a statistically significant difference in terms of the number of nurses and beds between cluster 1 and all other clusters ($p < 0.01$).

Table 3. Multiple Comparison of Province Clusters in Turkey by Health Indicators

Indicators	Clusters	n	Mean*	SD*	F	p	SD*
Infant Mortality Rate (Per Thousand)	Cluster 1	20	8,42	1,34	43,630	<0,001	1-4, 2-4, 3-4, 2-3
	Cluster 2	23	9,53	1,68			
	Cluster 3	26	7,80	1,49			
	Cluster 4	12	13,43	1,07			
Crude Mortality Rate (Per Thousand)	Cluster 1	20	5,95	1,08	25,190	<0,001	1-3, 1-4, 3-4, 2-3
	Cluster 2	23	4,97	1,25			
	Cluster 3	26	7,57	1,01			
	Cluster 4	12	4,29	2,00			
Life Expectancy at Birth	Cluster 1	20	78,45	0,73	4,641	<0,001	1-4, 2-4, 3-4
	Cluster 2	23	78,40	0,78			
	Cluster 3	26	78,36	1,04			
	Cluster 4	12	77,42	0,65			
Number of Physicians (Per Hundred Thou- sand People)	Cluster 1	20	218,50	34,00	56,487	<0,001	1-2, 1-3, 1-4, 3-4
	Cluster 2	23	135,91	19,09			
	Cluster 3	26	151,38	18,39			
	Cluster 4	12	117,83	28,97			
Number of Nurses (Per Hundred Thou- sand People)	Cluster 1	20	281,75	46,79	29,417	<0,001	1-2, 1-3, 1-4, 2-3, 3-4
	Cluster 2	23	201,30	16,46			
	Cluster 3	26	239,38	21,10			
	Cluster 4	12	189,58	44,85			
Number of Nurses and Beds (Per Hundred Thousand People)	Cluster 1	20	376,00	72,93	27,805	<0,001	1-2, 1-3, 1-4, 2-3, 3-4
	Cluster 2	23	223,43	35,74			
	Cluster 3	26	276,96	51,46			
	Cluster 4	12	209,25	52,33			

* Mean, Standard deviation, Significant difference

Discussion

It has been observed that there are significant differences between the clusters of provinces determined in this study, which is aimed to evaluate health indicators of the provinces in Turkey with clustering analysis. The first cluster, which includes the provinces of Adana, Ankara, Antalya, Bolu, Denizli, Edime, Elazig, Erzurum, Eskisehir, Isparta, Istanbul, Izmir, Kayseri, Kirikkale, Konya, Malatya, Rize, Samsun, Sivas and Trabzon, identified as having the highest life expectancy at birth; the cluster has the highest number of physicians, nurses and beds per hundred thousand people. Statistically significant difference was found between the 1st cluster and other clusters in terms of the specified indicators. The fourth cluster, which includes the provinces of Agri, Bartin, Cankiri, Gaziantep, Hakkari, Kilis, Mus, Osmaniye, Siirt, Sanliurfa, Sirnak and Van, has the highest infant mortality rate; life expectancy at birth is lowest; the number of physicians, nurses and beds per hundred thousand people was the lowest. Cluster 4 was found to be the cluster with the lowest statistics in five of the six health indicators included in the study, and it is statistically significant from other clusters. The provinces in the 4. cluster, except for Osmaniye, Cankiri and Bartin, are located in the Eastern and Southeastern Anatolia regions. A study conducted by Caglar and Keten (2019), which compare the health index of provinces, found that Trabzon, Malatya, Burdur, Denizli, Bolu are the first five provinces, while Van, Mus, Agri, Hakkari and Sirnak are the last five provinces. Also, eight of the eleven provinces (Bingol, Sanliurfa, Kars, Van, Mus, Agri, Hakkari, Sirnak) with less than 0.40 health index were found to be Eastern or Southeastern Anatolia region which is two of the seven geographical regions. A study carried out by Santas and Santas (2018), which aim to determine the current status and ranking of regions and provinces of Turkey and OECD countries, Western Anatolia Region is in the first rank in relation to health status, health care infrastructure, and the Southeastern Anatolia Region is the latest one in the list. In the mentioned study, it was also seen that the provinces in the Eastern Region constitute the last places in health services utilization. In a study where provinces were classified according to the health indicators, it was seen that the Eastern and Southeastern provinces such as Hakkari, Sirnak, Sanliurfa, Kilis, Agri, Kars, Mus and Van were in the worst condition (Celik, 2013). It can be said that the current

research results and the results of other literature are consistent with each other and according to the results obtained, provinces in the East and South-east regions are generally disadvantageous in terms of health indicators, with a few exceptions.

In the research, infant mortality rate, crude mortality rate and life expectancy at birth were included as indicators of health status. The mentioned indicators are among the most important interrelated health indicators and are accepted as an important instrument in measuring and improving the quality of healthcare services at both national and international levels. Especially the infant mortality rate is seen as an important indicator of health in most countries as it is associated with a variety of factors, such as maternal health, quality of healthcare and access, socio-economic conditions and public health practices. In addition, this indicator is influenced by other factors that are likely to affect the health status of the entire population, such as economic development, general living conditions, social welfare, disease rates and the quality of the environment. The infant mortality rate is considered as the most important indicator of the health of a society and it is seen as the main focus of health policy. Countries generally formulate their health strategies, priorities and outcome measurement by taking this indicator into account (Songur et al., 2017, p.2-3). The number of physicians, nurses and hospital beds per 100,000 people was included healthcare delivery indicators in the study. The determined indicators are among the important indicators showing the health infrastructure. The efficient allocation of healthcare resources in health infrastructure is one of the most complex issues in health policy (Santas and Santas, 2018). Significant differences emerged between the clusters determined in terms of both healthcare delivery indicators and health status indicators. There are significant differences between cluster 1 and cluster 4 especially in terms of healthcare delivery indicators. The number of physicians, nurses and beds per hundred thousand people in the provinces in the 1st cluster is approximately 1.5 times more than the number of physicians, nurses and beds per hundred thousand people in the provinces in the 4th cluster. Health status indicators are affected by health services as well as many cultural, social and economic indicators. With health investments to be made in a region, it may not be possible to make significant improvements in these indicators in a short time. However, since healthcare delivery indicators are directly related to

health investments made in a region, health investments can be increased in disadvantaged regions or provinces, and improvement in healthcare delivery indicators (the number of physician, nurse, beds, etc.) can be achieved in the short term.

Article 21/2 of the Universal Declaration of Human Rights, which was approved by the Council of Ministers in 1949 and published in the official gazette, states that "everyone has the right to equally benefit from public services in their country" (Bulut, 2019, p.81). In addition, the right to a healthy life has been defined as the most fundamental human right in many international documents, and the duty of health protection, treatment and rehabilitation of disease has been undertaken by states as a public service (Erol and Ozdemir, 2014, p.9). In Turkey, there is need for policymakers to produce solutions to eliminate differences between provinces that have significant differences in terms of health indicators. In a study by Ozturk and Meral (2016), it was determined that the inequality in the distribution of hospital beds by provinces decreased from 1970 to 2014, except for some exceptional years. Accordingly, even if the differences between provinces decrease over time, it can be said that there are still significant differences.

There may be several reasons for the differences in health indicators between regions and provinces. Historical, cultural, geographic, socio-economic and demographic differences are shown among these reasons (Tekin, 2015, p.391; Taban, 2006, p.31). It is observed that especially socio-economically more developed regions or provinces have better health indicators. In a study conducted by Taban (2006), it was determined that there is a close and reciprocal relationship between the health level of the society and economic development. Intense migration events caused by socio-economic development differences create a major population pressure and also cause urbanisation problems, which have become a major problem across the country. Education and health services have become inadequate in cities that grow with migration (Zorlutuna and Erilli, 2018, p.13-14). Therefore, it can be said that the measures to be taken as a contribution to the development of underdeveloped provinces can contribute not only to these provinces but also to the solution of certain problems of developed provinces.

Limitation of Research

It is a limitation of the study that clustering analysis was performed using only six health indicators (infant mortality rate, maternal mortality rate, crude mortality rate, life expectancy at birth, number of physicians and nurses, and number of hospital beds). Conducting research with other health indicators may increase the content validity of the research.

Conclusion

In this study, provinces in Turkey were divided into clusters (classified) based on health indicators by clustering analysis. In the study, provinces were divided into 4 clusters and significant differences were found between clusters in terms of both health status and healthcare delivery indicators. In Turkey, the Health Transformation Program has been introduced 2003 and radical reforms have been made. Significant progress has been made over the years in terms of health indicators. However, there are still significant differences between regions or provinces. In order to eliminate these differences, the right distribution of healthcare resources between regions or provinces should be ensured. Health investments should be increased in disadvantaged regions. Since health indicators are affected by other factors except for healthcare delivery such as education, culture and socio-economic development, it is recommended to develop policies that can provide improvement in these areas. It is recommended for the researchers to conduct research on which specific policies can be developed for disadvantaged regions or provinces.

Kaynakça / References

- Alpar, R. (2013). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemler*. Ankara: Detay yayıncılık.
- Alptekin, N., and Yeşil Aydın, G. (2015). OECD ülkelerinin sağlık göstergelerine göre bularık kümeleme analizi ile sınıflandırılması. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 137-155.
- Bulut, H. (2019). Türkiye'deki illerin yaşam endekslerine göre kümelenmesi. *Journal of Natural & Applied Sciences*, 23(1), 74-82.
- Canadian Institute for Health Information (2020). *Health indicators*. Accessed on 10.09.2020, <https://www.cihi.ca/en/healthindicators>

- Çağlar, A., and Keten, N. D. (2019). İllerin sağlık endeksi: Bileşik endeks yaklaşımı ile bir deneme. *Düzce Tıp Fakültesi Dergisi*, 1(1), 42-53.
- Çelik, Ş. (2013). Kümeleme analizi ile sağlık göstergelerine göre Türkiye'deki illerin sınıflandırılması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 14(2), 175-194.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., and Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (Vol. 2). Ankara: Pegem Akademi.
- Çetintürk, İ., and Gençtürk, M. (2020). OECD ülkelerinin sağlık harcama göstergelerinin kümeleme analizi ile sınıflandırılması. *Visionary E-Journal/Vizyoner Dergisi*, 11(26), 228-244.
- Değirmenci, N., and Ayan, T. Y. (2020). OECD ülkelerinin sağlık göstergeleri açısından bulanık kümeleme analizi ve topsis yöntemine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 38(2), 229-241.
- Erol, H., and Özdemir, A. (2014). Türkiye'de sağlık reformları ve sağlık harcamalarının değerlendirilmesi. *Sosyal Güvenlik Dergisi*, 4(1), 9-34.
- Gençoğlu, P. (2018). Türkiye'de illerin gelişmişlik düzeyi dikkate alınarak sağlık hizmetlerinin kümeleme analizi aracılığıyla değerlendirilmesi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 52, 301-324.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (Vol. 5). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Özdamar, K. (2013). Paket programlar ile istatistiksel veri analizi (Cilt 1). *Ankara: Nisan Kitabevi*.
- Öztürk, L., and İsa, G. M. (2016). Türkiye'de hastane yatak sayılarının 1977-2014 yılları arasında illere dağılımındaki eşitsizliğin ölçülmesi. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(3), 621-643.
- Saraç, B., and Alptekin, N. (2017). Türkiye'de illerin sürdürülebilir kalkınma göstergelerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 13(1), 19-49.
- Songur, C., Kar, A., Teleş, M., and Turaç, İ. S. (2017). OECD üye ülkelerinin sağlık göstergeleri açısından etkinliklerinin değerlendirilmesi ve çoklu uyum analizi. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 1-12.
- Şahin, D. (2017). Sağlık göstergeleri bakımından Türkiye'nin Avrupa Birliği ülkeleri arasındaki yeri: istatistiksel bir analiz. *Cankiri Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 55-57.
- Şantaş, F., and Şantaş, G. (2018). Türkiye'nin, bölgelerin ve illerin sağlık değişkenleri açısından mevcut durumu ve sıralanması. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2419-2432.

- Taban, S. (2006). Türkiye'de sağlık ve ekonomik bŸyŸme arasındaki nedensellik ilişki. *Sosyoekonomi*, 4(4), 31-46.
- Tekin, B. (2015). Temel sağlık gŸstergeleri açısından TŸrkiye'deki illerin gruplandırılması: Bir kŸmeleme analizi uygulaması. *Cankiri Karatekin Ÿniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler FakŸltesi Dergisi*, 5(2), 389-416.
- TŸrkiye İstatistik Kurumu (2020). *Veri tabanları*. Accessed on 10.07.2020. <http://www.tuik.gov.tr/PreTabloArama.do?metod=search&araType=vt>
- Zorlutuna, Ő., and Erilli, N. A. (2018). Sosyo-ekonomik verilere gŸre illerin bulanık C-ortalamalar yŸntemi ile sınıflandırılması: 2002-2008-2013 dŸnemleri karşılaştırması. *İktisadi Yenilik Dergisi*, 5(2), 13-31.
- WHO (World Health Organization). (2020). *Health and development*. Accessed on 10.09.2020. <https://www.who.int/hdp/en/>

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Yıldız, A. (2021). Evaluation of health indicators of provinces in Turkey by using cluster analysis. *OPUS–International Journal of Society Reserches*, 17(35), 1607-1625. DOI: 10.26466/opus.841495

Quality Costs And Application In A Manufacturing Enterprise

DOI: 10.26466/opus.824779

*

Süleyman Eraslan * - Servet Önal **

*Dr.Öğr. Üyesi , Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi

E-Mail: seraslan@osmaniye.edu.tr

ORCID: [0000-0002-5558-5435](https://orcid.org/0000-0002-5558-5435)

*Dr.Öğr. Üyesi , Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi

E-Mail servetonal@osmaniye.edu.tr

ORCID: [0000-0001-5452-6938](https://orcid.org/0000-0001-5452-6938)

Abstract

The concept of quality cost emerged as a result of both product development and process improvement studies, following the products produced not meeting customer expectations. Measuring and calculating quality costs is one of the important and necessary stages of the Total Quality Management program. Enhancing quality is seen as the fastest way to improve customer loyalty, decrease manufacturing costs and increase productivity. While preparing initiatives to enhance the quality, the associated costs should be taken into account. Since consumer demands need to be fulfilled at the lowest cost possible. Seeing the cost-benefit factor, as competitiveness, expense preparation should be made to improve efficiency. In this study data were gathered from a vehicle spare parts supplier. The data collected from this firm's accounting departments and other divisions were used to analyze PAF and the Quality Ratio Analysis model, quality costs, system review, calculation of production prices, and monitoring method. As a result, the company's management program has been calculated not to be effective in calculating the company's production costs according to the output assessments attributable to worker and machine costs. In this study it is concluded that the measurement and analysis of the company's quality costs should be given greater importance.

Keywords: Quality, Quality Costs, Quality Cost Models

Jel Kodu: M40,M41, M49

Kalite Maliyetleri ve Bir Üretim İşletmesinde Uygulaması

*

Öz

Kalite maliyeti kavramı, üretilen ürünlerin, müşteri beklentilerini karşılamamasını takiben hem ürün geliştirme hem de süreç iyileştirme çalışmalarının sonucu olarak doğmuştur. Kalite maliyetlerinin ölçülüp hesaplanması Toplam Kalite Yönetimi programının önemli ve gerekli aşamalarından biridir. Kalitenin iyileştirilmesi, müşteri memnuniyetini artırmanın, üretim maliyetlerini azaltmanın ve üretkenliği artırmanın en iyi yolu olarak kabul edilir. Kaliteyi artırmaya yönelik faaliyetler planlanırken ilgili maliyetleri de dikkate alınmalıdır. Çünkü müşteri gereksinimlerinin karşılanması, mümkün olan en düşük maliyetle yapılmalıdır. Kaliteyi elde etmek için gereken maliyet planlaması, rekabet göz önüne alındığında fayda maliyet ölçüsünü düşünerek yapılmalıdır. Bu çalışmada veriler otomotiv yedek parçası imal eden bir firmadan toplanmıştır. Bu firmanın muhasebe ve diğer bölümünden toplanan veriler PAF ve Kalite Oran Analizi modeli, kalite maliyetleri ölçüm ve raporlama sisteminin incelenmesinde kullanılmıştır. Sonuç olarak, firmanın kalite maliyetlerinin ölçülmesinde işçi ve makine maliyetlerinden dolayı kalite raporlarına göre şirketin kalite sisteminin verimli olmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışmada şirketin kalite maliyetlerinin ölçülmesi ve analizine daha çok önem verilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kalite, Kalite Maliyetleri, Kalite Maliyet Modelleri

Jel Kodu: M40,M41, M49

Introduction

In the globalizing world, the survival and competition of businesses depends on quality goods and customer satisfaction. Quality is what makes it one step ahead of other businesses in customer satisfaction and business loyalty. Various definitions of quality have been made. Quality is the aggregate of a service / product's characteristics dependent on its ability to satisfy defined specifications. Quality; to meet the specifications, standards, suitability for use and customer requirements and expectations at a competitive cost. Quality cost is the cost that arises due to the measures taken to prevent poor quality (Öztürk, 2009, p.421). Significant studies that form the basis for quality costs were made by Kaoru Ishikawa in 1976, Philip B. Crosby in 1979, William Edwards Deming in 1986, Joseph Juran in 1988 and Armand Vallin Feigenbaum in 1991 (Çabuk, 2005, p.1). Quality cost has emerged as product development and process improvement studies in case the manufactured products do not meet customer expectations. Quality is a performance criterion used for both customers and businesses. Because quality has a cost to businesses. Businesses have to incur these costs in order to maintain their existing customers and gain new customers in order to maintain their existence or increase their sales (Alici, 2007, p.1).

Quality Costs And Classification

The definition itself is not straightforward provided that there is no universal consensus on a single defined concept of service costs. However, according to (Dale and Plunkett, Quality Costing, 1995), quality costs are required to design, implement, operate and maintain quality control framework, investment costs dedicated to performance development, method, product and process deficiencies, and product or service efficiency. It is the sum of all the services and non-value adding operations that are required. Evaluating and revealing these costs is seen as a key problem for all management looking to achieve strategic leverage in today's markets. Typical dictionary meaning of quality means "degree of perfection;" quality is a subjective measure of goodness in this context. Cost is the sacrifice made to achieve the goal of quality products (Üstün, 1994, p.31). Quality costs are an indicator of quality. In order for total quality management to be implemented continuously, the pursuit of

quality must be measured and recorded. It is known that the criterion expressing the improvement in quality is price of quality. In order to present the quality targets of the companies, the monetary amount and amount of quality costs should be determined.

As consumers prefer quality products, manufacturers have tried to provide it. Businesses want to control their costs while trying to improve quality. Businesses allocate a significant share from their budgets while trying to reach their quality goals. The entire budget allocated is called quality cost (Öztürk, 2009, p.421), (https://tr.wikipedia.org/wiki/Kalite_maliyetleri, 2019). Quality costs are expressed as preventing the production of defective products or services and the losses caused by the defects (Woolf et al., 1988, p.165 and Ulu, 2017, p.12). Quality Costs are expressed as preventing the production of defective products or services and the losses caused by the defects (Woolf et al., 1988, p.165 and Ulu, 2017, p.12). Control activities consist of avoidance and measurement practices. Control costs are the consequence of monitoring operations. Failure operations are carried out by a company or its clients in response to low results. If the reaction to low quality happens before a bad (unsuitable, faulty, defective, etc.) product is provided to the consumer, the actions are categorized as internal failure actions; otherwise, they are classified as external failure activities. Definitions of failure practices and failure costs mean that a customer's reaction to bad service will be expensive to a company. The concepts of quality dependent operations often apply to four types of quality costs: (1) prevention costs, (2) evaluation costs, (3) internal failure costs, and (4) external failure costs. (External risk of failure) (Schechter, 1992).

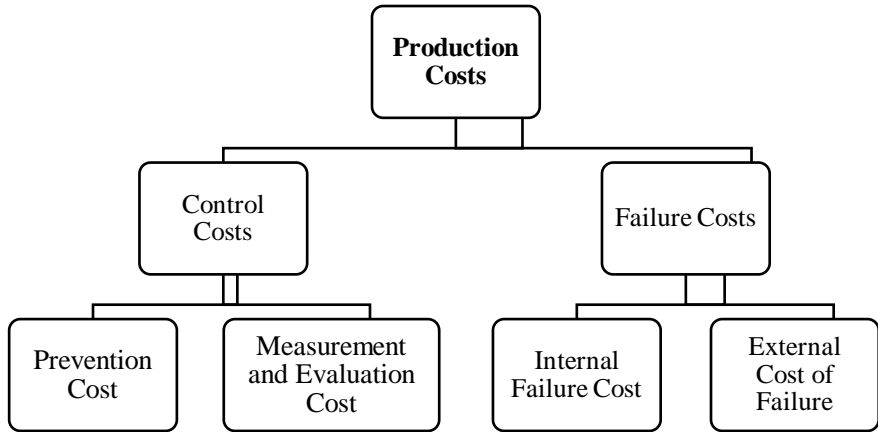


Figure 1. Distribution of Quality Costs

Prevention Costs

Preventive costs are the expenses paid to avoid low quality of products before and after the manufacturing process (Tekin, 2004, p.37). Quality engineering, quality training of workers, quality maintenance of tools, quality planning, quality reporting, evaluation of suppliers, quality control, design reviews are included in the prevention costs (Feigenbaum, 1956, p.93). It is accrued in order to avoid low quality of the manufactured goods or services. If the costs of avoidance rise, the costs of loss are projected to decline (Kefe, 2013, p.31).

Evaluation Costs

It is the cost of controlling whether the product produced conforms to the criteria determined during the design phase (Aydemir and Gürsoy, 2003, p.589). It is done to determine whether products and services are in line with customer expectations. Examples comprise inspection and checking, package inspection, appraisal operation inspection, product acceptance, process acceptance, device evaluation (inspection and examination), and regulatory approvals. Acceptance of the product involves screening from finished product lots to determine whether they reach an appropriate standard of quality; if so, the products are approved. Acceptance of the procedure, inspection of the products in the procedure to see whether the process is under control and

if non-defective goods are produced; if not, stoppage of service before corrective action is taken. The key aim of the valuation feature is to avoid the shipping of incompatible goods to clients.

Internal Failure Costs

Items and services exist because they don't meet consumer expectations or standards. So the internal cost of loss is the cost of converting the faulty product into a successful one. In general, the costs of faulty and faulty goods and the costs sustained as a result of the repair efforts are internal costs of failure (Pekdemir, 1993, p.26). These are the faults found in the measurement operations. Cost of internal failure are costs arising from waste material, defective product, remeasurement, rework and redesign (Yükçü, 1998, p.487).

External Failure Costs

It occurs when goods and services do not fulfill the specifications or fail to satisfy consumer requirements after distribution to customers. This category can be the most destructive of all the service costs. Recall charges, for example, will affect a wide number of clients. Other examples include loss of sales due to poor product performance and returns and allowances due to poor quality, warranties, repairs, customer dissatisfaction, lost market share and complaint. If there is no defect, external breakdown costs are eliminated as well as internal breakdown costs (Berry & Parasurman, 1991, p.16).

Quality costs and control are of great importance. However, it is observed that many businesses still do not give the necessary importance. In a study, various reasons for not following the quality costs of enterprises are given below (Sower & Quarles, 2003, p.625):

- Unwillingness and indifference of top management on this issue
- Insufficient budget to monitor these cost items
- How should the quality costs be monitored and how managers not having enough information about
- Lack of competence in accounting information systems
- Some managers do not believe in the benefits of monitoring quality costs for businesses and focus on other issues.

Table 1. Quality Cost Elements

QUALITY COST ELEMENTS	
PREVENTION COSTS	VALUATION COSTS
<ul style="list-style-type: none"> • Quality planning • Quality engineering • Quality measurements and design and development of test tools • Quality inspection and verification of design quality • Measurement of quality and adjustment and maintenance of test tools • Adjustments and maintenance of production tools used for quality assessment • Statistical process control • Cost accounting for production variances • Supplier selection Supplier warranty • Quality training • Quality inspection • Analysis of the latest situation and reporting of quality results • Quality improvement projects • Other checks to prevent errors 	<ul style="list-style-type: none"> • Pre-Production verification • Pickup inspection • Quality control costs incurred during production • Quality control costs of finished products • On-the-job inspection • Laboratory examination • Acceptance of Laboratory test • Test equipment and Inspection • Materials used during inspection and examination phase • Analysis and reporting activities of the results of the inspection and tests • Field achievement test • Permissions and approvals • Stock valuation • Maintenance of production equipment • Quality inspections • Record keeping
INTERNAL FAILURE COSTS	EXTERNAL FAILURE COSTS
Residues (waste, sawdust, scrap)	Complaints
Re-inspection of reprocessed products	Transactions made under warranty
Failures due to material defects	Products that are not accepted but returned
Failure analysis	Compromise
Reconstructed production and repair operations	Sale loss
Troubleshooting and failure evaluations	Costs of contacting the customer
Deciding for inspection and tests	Product liability
Contractor's fault	Product warranty cases
Exchange Permissions and privileges	Returning repaired products
Loss of earnings due to quality non-compliance	Product services
Time losses	Commitment expenses
Cost of fixing defective products	Penalties and damages
Cost of scrapped products	Lost sales
Cost of production disruptions due to errors in production	Loss of prestige
Cost of losses caused by work accidents	

(Tanis, 2005, p.122) and (Yükçü, 1999, p.95) Quality costs in production processes are shown as follows (Yıldıztekin, 2005:401);

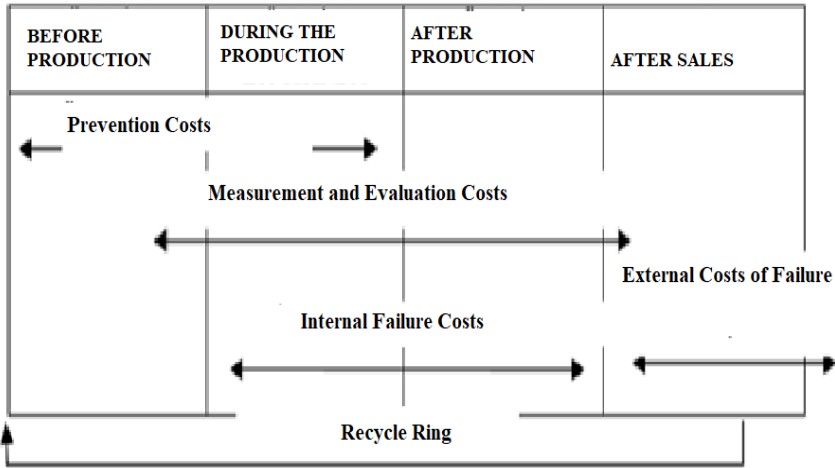


Figure 2. Quality Costs Time Phases

The stages of production that the costs expressed as prevention, valuation and failure may occur are shown in Table 2 (Topal, 2000, p.206);

Table 2. Examples of Quality Costs

BY PROCESS	EXAMPLES OF QUALITY COSTS		
	PREVENTION	ASSESSMENT	FAILURE
DESIGN	Design Evaluation	Design Verification Redesign	Redesign
PURCHASE	Supplier Assessment	Input Inspection and Control	Supplier or Product Re- jection
PRODUCTION PLANNING	Evaluation of Compe- tence in Production	Calibration of Tools	Reevaluation of Vehicles
MANUFACTURING	Personnel Training	Process Inspection and Experiment	Scrap emergence and Reprocessing
SALES	Determination of cus- tomer demands preci- sely	Surveys and Market Share Research	Customer Complaints, penalties and compen- sation

Topal (2000, p.206)

Approaches For Quality Cost Measurement

As Juran (1951) addressed quality costs, several researchers suggested different approaches to the measurement of quality costs. Reviews of the quality cost in Plunkett and Dale (1987) and Porter and Rayner (1992) literature can be found. In this section, quality cost measurement approaches will be briefly reviewed.

Table 3. General Quality Cost Models and Cost Categories

General Model	Activity Cost Classification
PAF Model	Prevention + evaluation + failure
Crosby Model	Prevention + evaluation + failure- opportunity
Opportunity or intangible cost models	Compliance + non-conformity
	Availability + non-compliance + opportunity
	Compliance + non-conformity
	Compliance + non-compliance + opportunity Dispute + intangible assets
	P-A-F (failure cost includes opportunity cost)
Scale of Process Cost	Compliance + non-conformity
Cost-Based Costing Model	Adding Value + Non-Value Adding

Schiffauerova, Thomson (2006, p.647)

PAF Model

Many cost variants are categorized according to the PAF standard. Juran (1951) first addressed the study of product costs and became a pioneer in quality costs (Türk, 2009, p.32). Following the categorization of product costs as prevention-evaluation deficiency (PAF) by Feigenbaum (1956), the PAF method for product costing was implemented almost universally. Failure costs in this package can be divided into two sub-categories: These are internal failure and external failure costs. Oakland sets down these expenses as follows (Oakland, 1993, p.186):

- *Prevention costs*: This costs are related to planning, executing, and managing the overall quality control system. Prevention expenses are anticipated and incurred in advance of operational service.
- *Valuation costs*: This expenses are attributable to the retailer and the customer's appraisal of imported goods, procedures, intermediary products, products and services to ensure that precise specifications are fulfilled.
- *Internal Failure Costs*: This costs occur where the research findings do not follow the intended quality requirements, which are identified before the consumer takes place.
- While the TQM categorization plan Does not consider operation costs, process development is a core priority of TQM. Therefore the PAF paradigm in a TQM software has limited utility.

Alternatives to the PAF

Alternative solutions to the PAF classification system include the division of service costs into conformity and non-compliance, visible and intangible, controllable and uncontrollable, voluntary and irreversible costs.

Crosby splits the quality cost into two groups (Crosby, 1984, p.86):

(1) The conformance price (POC), despite the apparent quality-related costs of ensuring for the first time items are handled correctly; and

(2) The non-conformance price (PNOC) which covers all costs incurred for the first time the standard is not right. The POC at Crosby covers costs of detection and monitoring, while the PNOC covers internal loss and external costs of loss (Shank & Govindarajan, 1994, p.6).

At Xerox, quality costs split into three categories : (1) enforcement costs (prevention and assessment); (2) non-compliance costs (incapacity to meet consumer expectations before and after delivery); and (3) missed potential costs (Carr, 1992, p.72).

Juran's categorization program reflects on the expense of commodity breakdowns and highlights the value of intangible cost factors that are more critical in the long term than cost reduction.

Another solution suggested by Dale and Plunkett is to manage retailer, business (in-house) and consumer specific operations in the group PAF. While this approach retains the advantages of PAF categorization, it also has new categories closely related to business activities (Dale and Plunkett, Quality Costing, 1991, p.26).

Methods To Reduce Quality Costs

The main purpose in reducing quality costs; it is the minimization of total quality costs while maintaining the level of quality. For this purpose, increases in prevention costs result in a much greater reduction in failure costs. In this way, the total quality costs are expected to decrease. If there is no reduction in failure costs despite the increase in prevention costs, prevention costs have come to a saturation point. After this stage, prevention costs will exceed the savings to be made (Mazman, 2016, p.69).

Service costs in most organisations will typically vary from "10 to 30 percent of revenue" or "25 to 40 percent of operational expenses" . Some of these effects are clear, some are concealed (Oberlender, 2000). Juran believes that

Quality costs are the prevention, detection and correction of defective work. These costs are enormous, between 20 and 40% of sales. As a result, companies shouldn't stop spending money on prevention costs because it costs less to prevent a bug than to try to fix it. The relationship between these costs is expressed in Rule 1-10-100 as seen in Figure 3; one dollar spent on mitigation saves \$10 for assessment and \$100 for failure costs (Omachonu and Ross, 2004, p.34).

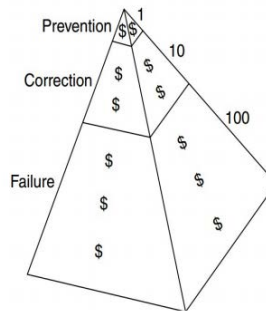


Figure 3. 1- The Rule of 10-100

Quality improvement means reducing quality costs. If problems in production are identified in enterprises and improvement is achieved with corrective actions, costs can be reduced. (Kurgun, 1997, p.219).

The following strategies can be followed to reduce quality costs:

- Evaluating issues with all affected personnel.
- Creating a request for a solution.
- Providing directive support in planning and research.
- Following up ongoing problems.

Statistical Analysis Of Quality Costs

Quality cost analysis is the examination, evaluation and solution methods of the costs of product or service quality to enterprises (Yükçü, 1999, p.291).

Quality cost analysis may involve comparing the total cost of quality with appropriate metrics such as net sales, cost inputs or direct labor costs. Consequently, a relationship may be formed between the amount of work completed and the quality costs. The data obtained in quality cost analysis should be classified according to quality cost types. According to these results, the decision to optimize the quality cost should be made by the management (Yükçü, 1999, p.292).

After the collection of quality cost data, these costs are gathered for analysis and decision-making, improvement and problem solving (Sönmez, 2005, p.49). Analysis of quality costs provides maximum quality opportunity at the most affordable cost (Dalcı and Tanis, 2002, p.143). The most used statistical methods in quality cost analysis; Ratio Analysis, Trend Analysis, Pareto Analysis and Regression Analysis (Mazman, 2016, p.99).

Implementation Of Exposure And Quality Cost Ratio Analysis Model In A Production Facility

General Information About the Business

The Z production enterprise, on which the work was carried out, was established in 1973, and became a Limited Liability Company in 1985 and a Joint Stock Company in 2016, a family owned SME company. The business includes about 100 types of tractor spare parts; It manufactures front axle, four-wheel front axle, rear axle, side arm head and also performs contract manufacturing. The enterprise is established on 50 decares of land and has two separate facilities with approximately 5.000 m closed area. The first facility has mold, design-project, heating, steel forging processes, and the second facility has a sandblasting, machining and storage section. Also in the factory; There are also departments of directorate, accounting and finance, marketing, production and quality control.

Quality control processes are carried out both during the production phase and after sales, based on the TS-EN-ISO 9001: 2008 standard series of the Turkish Standards Institute. In quality control; three-dimensional measuring instruments, calipers, micrometers, etc. tools and devices are used.

The raw materials that come for production are first checked visually (if it is steel, such as curvature, crack and slit, then the diameter if the shaft, the width if the billet). Analysis reports are requested from the supplier company for the purchased raw materials. Steel components and steel quality are checked according to these reports. If deemed appropriate, the acceptance process is carried out. If not eligible, it will be rejected. Quality control processes are applied at every stage, starting from the initial stage of materials that match the quality, until the product becomes finished and packaging. If there are

production errors in this process, they are either revised or separated as waste.

After sales, customer complaints are examined in case of the return of the product related to the products. Complaints are recorded and it is investigated whether there is a manufacturing or user error on the returned product. If there is a user error, this situation is reported to the customer. If there is a manufacturing error, a new product is sent to the customer or the product is returned. Quality control procedures are carried out under the supervision of a mechanical engineer.

Analysis and Method

Many models have been proposed regarding quality costs. This research was conducted according to the most used PAF model. The most important feature of the PAF model is that it defines the main and sub-components of quality costs one by one. The basic assumption of the model; It is that spending on prevention and evaluation activities will reduce the costs of failure.

Taking into consideration the data of the applied enterprise for the nine-month period of January-September 2019, first of all, quality costs data such as prevention, measurement-valuation, internal failure and external failure costs are tabulated and at the same time, quality costs have been analyzed using some ratio analysis.

The total quality costs for the nine-month period of the enterprise Z are 512.629.96 TL, among which total prevention costs are 15.450.00 TL and the percentage is 3.01%, the total measurement-evaluation costs are 39.975.00 TL and the percentage is 7.80%, the total internal failure costs 472.374. Is 96 TL and its percentage is 88.25% and the total external failure costs are 4.830.00 TL and the percentage is calculated as 0.94%. Internal failure costs (88.25%) have the largest share in the quality costs of the business, the most important of which are nonconformity costs and scrap costs, second place is measurement-valuation costs 7.80%, followed by prevention costs 3.01% and external failure costs%. It took the last place with 0.94.

Some income statement and cost items of the business are as follows (These figures are taken from the trial balance and production department of the last month examined) :

Sale	:10.034.077,20 TL
Direct Labor	: 1.754.377,90 TL

Total Production Costs : 8.392.704,33 TL

Cost of Goods Sold :8.472.927,52 TL

Table 4. 9 Months Quality Cost Report of Enterprise Z (according to PAF Model)

2019 YILI	QUALITY COST REPORT									
	MONTHS									
	JAN.	FEB.	MAR.	APRIL	MAY	JUNE	JULY	AUG.	SEPT.	TOTAL
PREVENTION COSTS										
Quality planning	208,3	208,3	208,3	208,3	208,3	208,3	208,3	208,3	208,3	208,33
K.Ö. And test equipment design and development	216,6	216,6	216,6	216,6	216,6	216,6	216,6	216,6	216,6	216,6
Review of K. and the birth of design	383,3	383,3	383,3	383,3	383,3	383,3	383,3	383,3	383,3	383,3
K.Ö. And test equipment adjustment and maintenance										
Adjustment and maintenance of Kal.D.Ure.production equipment										
Supplier warranty										
Quality training	366,6	366,6	366,6	366,67	366,6	366,6	366,6	366,6	366,6	366,6
Quality inspection	466,6	466,6	466,6	466,6	466,6	466,6	466,6	466,6	466,6	466,6
Final situation analysis and analysis of quality information	75,0	75,0	75,0	75,00	75,00	75,0	75,0	75,0	75,0	75,0
Quality improvement programs										
Total Cost of Prevention	1.716,7	1.716,7	1.716,7	1.716,7	1.716,7	1.716,7	1.716,7	1.716,7	1.716,7	15.450,0
Percentage of Total Cost (%)	3,39	1,80	4,46	4,83	2,39	3,21	3,04	3,80	2,62	3,01
MEASUREMENT-EVALUATION COSTS										
Pre-production verification	1.000,0	1.000,0	1.000,0	1.000,0	1.000,0	1.000,0	1.000,0	1.000,0	1.000,0	1.000,0
Receiving (acceptance) inspection										
Laboratory acceptance test										
Inspection and testing	3.000,0	3.000,0	3.000,0	3.000,0	3.000,0	3.000,0	3.000,0	3.000,0	3.000,0	3.000,0
Inspection and test equipment										
Materials consumed during ins and testing										
Test and inspect. result analysis and report	208,33	208,3	208,33	208,3	208,3	208,33	208,3	208,3	208,3	208,3
Field achievement test										
Permissions and approvals	233,3	233,3	233,3	233,3	233,3	233,3	233,3	233,3	233,3	233,3
Stock valuation										
Total Measurement-Valuation costs	4.441,6	4.441,6	4.441,6	4.441,6	4.441,6	4.441,6	4.441,6	4.441,6	4.441,6	39.975,0
Percentage of Total Cost (%)	8,78	4,65	11,54	12,51	6,18	8,31	7,85	9,84	6,78	7,80
INTERNAL FAILURE COSTS										
Scrap	7.306,1	8.780,2	7.535,0	15.220,3	14.574,9	12.127,0	10.543,8	13.690,4	15.783,0	36.168,3
Replacement, remanufacturing, repair	36.168,3	79.675,4	23.852,9	13.179,6	50.136,0	34.226,9	38.901,0	24.334,7	42.589,0	36.168,3
Elimination of faults, fault / failure moment.										
Inspection test revert										
Subcontractor error										
Exchange permits and privileges										
K. Loss of earnings due to non-compliance	416,6	416,6	416,67	416,67	416,6	416,6	416,67	416,6	416,6	416,6
Time losses										
Total Cost of Internal Failure	43.891,1	88.872,4	31.804,5	28.816,5	65.127,5	46.770,6	49.861,5	38.441,7	58.788,7	452.374,9
Percentage of Total Cost (%)	86,7	92,9	82,61	81,1	90,68	87,4	88,1	85,17	89,7	88,2
EXTERNAL FAILURE COSTS										
Complaints										
My obligation fulfilled during the warranty period.										
Products that are not accepted, returned	416,67	416,67	416,67	416,67	416,67	416,67	416,67	416,67	416,67	416,67
Compromise										
Sale loss										
Cost of customer contact	120,00	120,00	120,00	120,00	120,00	120,00	120,00	120,00	120,00	120,00
Total External Failure Costs	536,67	536,67	536,67	536,67	536,67	536,67	536,67	536,67	536,67	4.830,00
Percentage of Total Cost (%)	1,06	0,56	1,39	1,51	0,75	1,00	0,95	1,19	0,82	0,94
TOTAL QUALITY COSTS	50.586,1	95.567,4	38.499,5	35.511,5	71.822,5	53.465,6	56.556,5	45.136,7	65.483,7	512.629,9

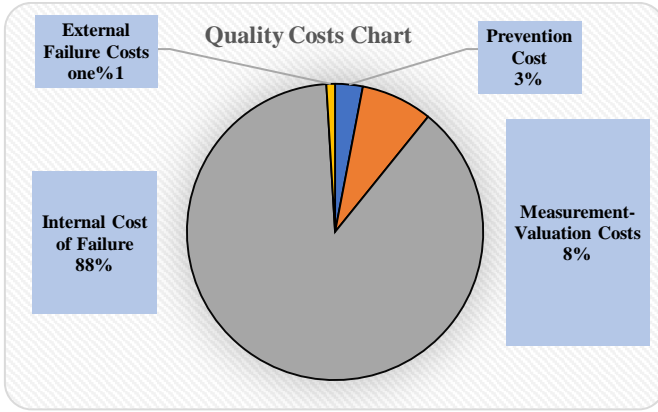


Figure 4. Quality Costs of Enterprise Z Pie Chart

Table 5. Quality Cost Ratio Analysis of Enterprise Z

QUALITY COST RATIO ANALYSIS			
a) By Direct Labor			
Internal Failure Cost	$\frac{452.374,96}{1.754.377,90} = 25,785$	or	$\frac{15.450,00}{1.754.377,90} = 0,88$
Prevention Costs			
Direct Labor			
b) According to Production Cost			
Total Quality Costs	$\frac{512.629,96}{8.392.704,33} = 6,11$	or	$\frac{4.830,00}{8.392.704,33} = 0,06$
External Success Costs			
Total Production Costs			
c) By Unit			
Measurement-Evaluation Cost	$\frac{39.975,00}{270.670,00} = 14,77$	or	$\frac{512.629,96}{270.670,00} = 189,39$
Produce amount			
Total Quality Costs			
d) Based on Sales Basis			
Total Quality Cost	$\frac{512.629,96}{10.034.077,20} = 5,11$	or	$\frac{452.374,96}{10.034.077,20} = 4,51$
Internal Failure Cost			
Sales			
e) Based on Cost of Goods Sold			
Total Quality Costs	$\frac{512.629,96}{8.472.927,52} = 6,05$	or	$\frac{452.374,96}{8.472.927,52} = 5,34$
Internal Failure Cost			
Cost of Goods Sold			

As for the interpretation of quality cost ratio analysis, according to direct labor data; internal failure costs about 26% and prevention cost 1%, according to production costs; the total cost of quality is about 6% and the external cost of failure is .01% on a unit basis; production quantity measuring approximately 15% of the valuation cost, and on a sales basis; total quality costs around 5% or internal failure costs around 5% and according to cost of goods sold; Total quality cost is 6% and internal failure costs are around 5%. It is seen that the unit quality cost per each production quantity is 1.89 TL.

Conclusion

Production costs are increased if the goods do not follow design requirements (and are thus related to performance standards). Costs of quality fall into four categories: avoidance, estimation, internal failure and costs of external failure. Losses in avoidance are costs borne in avoiding poor production. Assessment costs are the incurred costs to locate poor quality, internal defect costs are costs incurred where goods do not meet specifications and this lack of compliance is detected before being shipped out. External costs of loss are the losses borne if the goods do not meet the after-sales criteria.

If the costs incurred for the sake of quality are followed carefully, the positive effects of this on businesses can be easily felt. If a balance is struck between the costs incurred to ensure the quality of the product, the competitive power of the product in the market will increase. Achieving this balance will be possible by monitoring, controlling and evaluating quality costs. Collecting this cost information accurately and completely is important in terms of making accurate decisions about quality management (Kendirli and Çağırır, 2002, p.135).

When assessing the quality costs of Enterprise Z, the proportion of avoidance, measurement-assessment and operational failure costs in overall quality costs is considerably low (12% in total), while internal failure costs constitute 88% of the total quality costs. Nonconformity and scrap costs have a large place in internal failure costs. It is predicted that this enterprise can produce higher quality goods and reduce internal failure costs by increasing its prevention and valuation activities. Examining the factors that cause internal failure, recording them and applying the necessary measures meticulously will make it possible to reduce the costs, which are the most important competitive tool, to the most appropriate level.

References

- Schiffauerova, A. and Thomson, V. (2006). Kalite modelleri ve en iyi uygulamaların maliyet araştırması üzerine bir inceleme. *Uluslararası Kalite ve Güvenilirlik Yönetimi Dergisi*, 23.
- Alıcı, Ş. (2007). *Kalite maliyetleri ve kalite maliyetlerinin paf modeli çerçevesinde test edilmesine yönelik uygulama*. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. Adana.

- Aydemir, İ., and Gürsoy, D. (2003). Kalite maliyetlerinin analizi ve muğla mermer sanayindeki uygulamaların incelenmesi. *Türkiye IV Mermer Sempozyumu (MERSEM 2003)*. Muğla.
- Berry, L. L., and Parasurman, A. (1991). *Marketing Services: Competing Through Quality* (Macmillan b.). New York: Free Press.
- Bozdemir, E., and Ulu, Ö. (2017). Kalite maliyetlerinin bir otomotiv yan sanayi işletmesinde paf modeline göre analizi. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1.
- Carr, L. P. (1992). Applying cost of quality to a service business. *Sloan Management Review*, 33(4).
- Crosby, P. B. (1984). *Quality without tears*. Ontario: Penguin Books.
- Çabuk, Y. (2005). Kalite maliyetleri ve Kalite Maliyetlerini ölçmede Kullanılan Yöntemler. *ZKÜ Bartın Orman Fakültesi Dergisi*, 7.
- Dalci, İ., and Tanış, V. N. (2002). Quality costs and their importance in cost and management accounting. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- Dale, B. G., and Plunkett, J. J. (1991). *Quality costing*. London: Chapman & Hall.
- Dale, B. G., and Plunkett, J. J. (1995). *Quality costing* (2. b.). London: Chapman and Hall.
- Demir, M., and Mazman İtik, Ü. (2016). Bir üretim işletmesinde kalite maliyet kategorileri arasındaki ilişkinin analizi. *Bartın Üniversitesi İİBF Dergisi*. 247
- Feigenbaum, A. V. (1956). Total quality control. *Harvard Business Review*. 2019, Ekim 25 tarihinde https://tr.wikipedia.org/wiki/Kalite_maliyetleri adresinden erişilmiştir.
- Kefe, İ. (2013). *Kalite maliyetleri ve otomotiv sektöründe bir uygulama*. TC. Çukurova Üniversitesi SBE Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana.
- Kefe, İ., and Tanış, V. N. (2014). Kalite maliyetleri ve otomotiv sektöründe bir uygulama. *Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi*. 1, 48.
- Kendirli, S., and Çağırın, H. (2002). Sanayi işletmelerinde kalite maliyetlerinin oluşumu ve muhasebeleştirilmesi. *G.Ü. İİBF Dergisi*, 135.
- Kurgun, O. (1997). Otel işletmelerinde kalite maliyet sisteminin oluşturulması. *Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi*.
- Mazman, İ. Ü. (2016). *Kalite maliyetleri ve bir üretim işletmesinde kalite maliyet kategorileri arasındaki ilişkinin analiz*. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi. Sivas.
- Oakland, J. S. (1993). *Total quality management*. Oxford: Butterworth Heinemann Ltd.
- Oberlender, G. D. (2000). *Project management for engineering and construction* (2. ed. b.). New York, USA: McGraw-Hill Companies, Inc.
- Omachonu, V. K., and Ross, J. E. (2004). *Principles of total quality* (3. b.). Florida: Florida.

- Öztürk, A. (2009). *Kalite yönetimi ve planlaması*. Bursa: Ekin Basın Yayın Dağıtım.
- Pekdemir, R. (1993). Kalite maliyetleri ve yönetim muhasebesi. *Yönetim Dergisi*, 16-25.
- Schechter, E. S. (1992). *Managing for World Class Quality*. Milwaukee: ASQC Quality Press.
- Shank, J. K., and Govindarajan, V. (1994). Measuring the 'cost of quality: A strategic cost management perspective". *Journal of Cost Management*, 8(2), 5-17.
- Sower, V. E., and Quarles, R. (2003). Cost of quality: Why more organizations do not use it effectively. In *Annual Quality Congress*, (p. 625-637). Kansas City.
- Sönmez, F. (2005). Muhasebenin yönetim aracı olarak kullanılmasında toplam kalite yönetimi ve kalite maliyetlerinin önemi. *Mali Çözüm Dergisi*, 49.
- Tanna, S., Woolf, E., Singh, K., and Anne, C. (1988). *Management accounting-control and audit*. London: Mackays of Chatham Lt.
- Tekin, M. (2004). *Toplam kalite yönetimi*. Ankara.
- Topal, R. Ş. (2000). *Kalite yönetimi ve güvence sistemleri*. Yıldız Teknik Üniversitesi Vakfı Yayınları, s. 206.
- Türk, Z. (2009). *Kalite maliyetleri yönetimi*. Adana: Nobel Kitabevi.
- Türk Standartları Enstitüsü.TS. 9005. (1991). *Kalite Sözlüğü- Quality Vocabulary* (1). Ankara.
- Ulu, Ö. (2017). *Üretim işletmelerinde kalite maliyetlerinin paf modeline göre analizi: Otomotiv yan sanayisinde bir uygulama*. Düzce SBE Yayınlanmamış YL Tezi. Düzce.
- Üstün, R. (1994). *Maliyet muhasebesi: Tekdüzen hesap planı uygulamalı*. İstanbul: Bilim Teknik Yayınevi.
- Yıldıztekin, İ. (2005). Kalite maliyetleri ölçümlerinde belirlenen fırsat maliyetleri. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 401-422.
- Yükçü, S. (1998). *Yönetim açısından maliyet muhasebesi*. İzmir: Anadolu Matbaacılık.
- Yükçü, S. (1999). *Kalite Maliyetlerinin muhasebeleştirilmesi; muhasebe sistemi uygulama genel tebliğine göre*. İzmir: Anadolu Matbaacılık.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Eraslan, S. and Önal, S. (2021). Teachers' Opinions on the process of retirement planning. *OPUS-International Journal of Society Researches*, 17(35), 1626-1643. DOI: 10.26466/opus.824779

Critical Thinking Dispositions in Business World: Mixed Method on Employees and Managers¹

DOI: 10.26466/opus.830064

*

Birkan Işık * - Okan Yaşar **

*Uzman, Bahçeşehir Üniversitesi

E-Mail: bbirkan@gmail.com

ORCID: [0000-0003-1141-1051](https://orcid.org/0000-0003-1141-1051)

**Dr.Öğr. Üyesi, Beykent Üniversitesi

E-Mail okanyasar@beykent.edu.tr

ORCID: [0000-0003-5455-4274](https://orcid.org/0000-0003-5455-4274)

Abstract

The aim of the study is to explain the Critical Thinking Dispositions (CTD) of managers and white-collar employees and to understand the factors that may affect their critical thinking and their possible effects. The research was designed according to the mixed method exploratory sequential design, where both quantitative and qualitative data are collected. Quantitative data were obtained with the California Critical Thinking Disposition Scale and qualitative data were obtained with semi-structured interview questions. A total of 220 managers and white-collar employees working in Istanbul participated in the study and the quantitative data were analyzed with the SPSS24 program. The working group in which qualitative data was collected consisted of 15 managers and white collar, content analysis was used in the analysis of the data. The findings showed that managers (174.14 points) and white-collar employees (173.13 points) had moderate CTD and there was no significant difference between the two groups. However, qualitative findings showed that there were differences between the two groups, managers were cautious about employees' CTD, they even perceived this as a threat and disrespect, employees have anxiety about losing their jobs and felt themselves unworthy due to their CTD. In the light of the findings, suggestions were made for educators and practitioners to improve their CTD.

Keywords: Critical thinking, Manager, White-collar employee, Mix method

¹ Bu çalışma, Dr.Öğr. Üyesi Okan Yaşar danışmanlığında Birkan Işık tarafından yürütülen tezden türetilmiştir.

İş Dünyasında Eleştirel Düşünme Eğilimi: Çalışanlar ve Yöneticiler Üzerine Karma Yöntem Araştırması

*

Öz

Araştırmanın amacı, yöneticilerin ve beyaz yakalı çalışanların eleştirel düşünme eğilimlerini açıkla-mak ve eleştirel düşüncelerini etkileyebilecek faktörleri ve olası etkilerini anlamaktır. Araştırma, nicel ve nitel verilerin toplandığı karma yöntem desenlerinden keşfedici ardışık desene göre tasarlanmıştır. Nicel ve nitel veriler Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile nitel veriler ise yarı-yapılandırılmış görüşme so-ruları ile elde edilmiştir. Araştırmaya, İstanbul'da farklı sektörlerde çalışan toplam 220 yönetici ve beyaz yakalı çalışandan katılmış ve nicel veriler SPSS24 programı ile analiz edilmiştir. Nitel verilerin toplandı-ğı çalışma grubu ise 15 yönetici ve beyaz yakalıdan oluşmuştur, verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Nicel verilerin bulguları, yöneticiler (174,14 puan) ile beyaz yakalı çalışanların (173,13 puan) orta eleştirel düşünme eğilimine sahip olduklarını ve iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Ancak, nitel bulgular, iki grubun eleştirel düşünme bakış açıları arasında farklılıklar ol-duğunu, yöneticilerin, çalışanların eleştirel düşünme eğilimlerine temkinli yaklaştığını, hatta bunu bir tehdit ve saygısızlık olarak algıladıklarını, çalışanların eleştirel düşünme eğilimlerinden dolayı iş kay-betme kaygısı yaşadıklarını ve kendilerini değersiz hissettiklerini göstermiştir. Bulgular ışığında, eleş-tirel düşünme eğilimlerinin iyileştirilmesi kapsamında eğitimciler ve uygulayıcılar için önerilerde bu-lunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Eleştirel Düşünme, Yönetici, Beyaz Yakalı Çalışan, Karma Yöntem*

Introduction

Changes in societies and complex situations necessitate individuals to use new ways of thinking in their daily lives. In this regard, all individuals who want to be successful in the modern world have to develop different thinking skills (Sherman, 2009, p.14). One such skill, critical thinking, is a competence required of all individuals who have achieved a university degree (Ocansey et al., 1992, p.66-69). In addition, though, to the academic perspectives that students must acquire, today's business world requires managers and employees to possess advanced thinking skills. In the World Economic Forum's projection for 2030, critical thinking is shown among the three most important features that employees should possess (WEFORM, 2018). The reason for its import lies in the reality that the two most prominent characteristics of the environmental dynamics of organizations are complexity and uncertainty (Yaşar and Sundu, 2017). Watkins (2004, p.43-44) argues that critical thinking and emotional intelligence are among the basic requirements of being a successful manager. It is seen that the rapidly increasing complex situations in working life cause managers to spend a significant amount of time on the resolution of conflicts and anger management. However, managers' styles of solving problems and their mindset might enable them to use their time more efficiently (Facione, 1990, p.11; Fisher, 2005, p.65-68; Sherman, 2009, p.16).

From this perspective, critical thinking is considered an important competence for individuals to formulate ideas and make the right decision in strategic situations (Barry and Rudinow, 2008, p.11; Naktiyok and Çiçek, 2014, p.173-174). Individuals who have this competence may have knowledge of the causal antecedents underlying any given situation as well as evidence for them. In addition, they will have the capability to look from different perspectives and find the best solution (2008, p.66). The reason for this is that such individuals have learned how to access the right information using critical thinking. Moreover, individuals can gain insight into what to believe or how to apply any given method through critical thinking (Hunter, 2009, p.228). National literature shows that managers who have these characteristics have been successful in managing their careers (Günay and Çarıkcı, 2018; Yeşiltaş et al., 2014, p.1288).

In this line, both a literature review of this field and developments in the business world show that critical thinking is of great importance for both

white-collar employees and managers. A review of the literature reveals several studies analyzing the critical thinking dispositions of students, teachers, and nurses. However, it appears that not enough research has been done on the critical thinking disposition of white collar employees and managers. In this vein, determining the nature of managers' and white collar employees' critical thinking disposition will greatly contribute to organizations as well as the literature.

Conceptual Framework

Philosophers and psychologists have defined the concept of thinking in many different ways. According to Heidegger's philosophy, thinking is the natural behaviour of men. Therefore, people can never sabotage themselves by stopping thinking (Stenstad, 2006, p.45-46). As a matter of fact, one starts thinking from the moment he is born. In other words, thinking is an unstoppable process of mind. Aristotle, the Greek philosopher, defined thinking as the act of associating ideas or elements formed through images (Kallet, 2014, p.3). According to Halpern (2003, p.27), when we begin to think, we begin to use our knowledge to achieve a purpose. In this sense, the ability to think is the basic fact of our lives.

One way that we can use the thinking capacity of our minds, critical thinking dates back to ancient Greece. The etymological origin of critical thinking comes from the Greek word 'krinein'. This word refers to 'kritikos' which means separating, selecting, and analyzing (Paul et al., 1997, p.12). Halpern (1996, p.77) stated that critical thinking results from the combination of strategy and skills. In this respect, critical thinking is directed towards a purpose. This way of thinking requires the use and acquisition of certain strategies and skills. According to Facione (1990, p.11), these skills are the steps of problem solving: collecting, segregating, and analyzing information, and evaluating the results. This increases critical thinking to the level of skills that require a higher level of thinking for problem solving. Drawing attention to the use of critical thinking by employees in the social service sector, Gibbons and Gray (2004, p.20) purport that critical thinking skills can only be refined through systematic practice – education – in real life situations. On the other hand, Adeyemi (2012, p.157) suggests that critical thinking should be tackled as a

type of critical analysis, a disciplined intellectual criticism that combines research, historical context knowledge, and balanced judgment. According to Fisher and Scriven (1997, p.18), critical thinking is related to the skillful and effective interpretation and evaluation of observations, communication, information, and arguments.

Critical thinking skills are divided into macro-cognitive and micro-cognitive skills (Pau et al., 1989, p.58). Macro-cognitive abilities are generally expressed as those that require an extended use of cognitive skills, emphasizing the importance of expanded discovery of ideas, perspectives, and key issues, while micro-cognitive skills are defined as skills that emphasize a particular, often brief, critical movement. The pedagogy of critical thinking was born out of these theoretical frameworks based on the work of Socrates, Benjamin Bloom, William Perry, Richard Paul, and Bernard Lonergan (Baxter & Magolda, 1992, p.203). Analysis of critical thinking and theories reveals that theories are related to models. The most often used models are presented below.

One model, Bloom's Taxonomy, is a critical thinking model based on the levels of cognitive domain. In 1956, Bloom and his colleagues codified a systematic classification of learning and teaching, and used it as a tool to both assess educational objectives and activities and to improve curricula (Krathwohl, 2004, p.244). In the Intellectual Development Model, critical thinking was seen by Perry as a tool for intellectual development in the 1970s through which various steps were defined in the solution of problems (Kallet, 2014, p.8). Formed by the Johnson Foundation, the Model of Thinking Dimensions was developed as a result of studies conducted to determine the right method for educators to teach thinking (Kaya, 1997, p.34). In this context, the Model of Skill Acquisition presented by Dreyfus and Dreyfus focuses on intuitive decision-making based on experience (Kaya, 1997, p.39). Developed by Rubenfeld and Schaffer (2000, p.354), the Thinking Model is useful for beginner level students and includes the five components: remembering, habits, inquiry, creativity, and thinking.

Cotton (1991), who reviewed 56 studies on thinking skills between 1980 and 1990, showed that thinking skills are a teachable concept and these skills increase academic achievement. Magnussen et al. (2000, p.247-250) used the Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Test to measure the effects of the

inquiry-based teaching system on students' critical thinking skills. Test results showed that there was a significant positive difference between the critical thinking skills of freshmen and senior students. Walsh and Hardy (Cited by Eşer et al., 2007, p.18-20) applied the California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI), which was also used in our study to investigate the differences between the education departments and critical thinking dispositions and gender of university students. As a result of the study, they found that the applied departments scored higher than the non-applied departments at universities. Reed (1998, p.172-178) measured students' critical thinking dispositions and skills in history courses in the US using CCTDI. The research determined that critical thinking skills could be increased by one course and also that gender and age were important in the students' development of such skills. Hayran (2000, p.77-85) conducted research on critical thinking dispositions in 240 elementary school teachers working in the city of Usak, Turkey. There, a significant difference in teachers' tendency towards critical thinking skills was found in terms of their gender, the universities they graduated from, their branches, and their professional experiences

Methodology

The aim of this study is to explain the critical thinking disposition of white collar employees and managers and understand both the factors that may affect this disposition as well as the possible effects of such factors. In addition, the critical thinking dispositions of white collar employees and managers were compared and contrasted in order to fill a gap in the literature. Within this framework, the study mainly focused on determining the level of critical thinking disposition of white-collar employees and managers and the variables that differentiated their levels of critical thinking. In the context of this aim, answers were sought for the following questions:

- i. Do white-collar employees and managers' critical thinking dispositions change according to demographic characteristics?
- ii. What are the critical thinking dispositions of white collar employees and managers?
- iii. Is there a difference between white-collar employees and managers' critical thinking dispositions?

- iv. What do white-collar employees and managers think about individuals with a critical disposition?

Since the study sought answers to both exploratory and explanatory questions, quantitative and qualitative approaches were used in the research design. Correspondingly, quantitative and qualitative data were collected and the sequential descriptive mixed research method was used in the data collection stage. In the literature, it is pointed out that the quantitative and qualitative research methods have different strengths and weaknesses and thus, the mixed research method improves research quality. For instance, where quantitative results do not provide sufficient explanations, as in our research, qualitative data support the problem solving process by improving and explaining the results. Therefore, the mixed method improves the accuracy of the research (Creswell, 2009, p.98). Sequential descriptive pattern, a mixed method design, was used in this study. In the descriptive design, quantitative research is first conducted and then qualitative research is applied. The main purpose of this research design is to examine and elucidate the findings reached through quantitative research through qualitative research (Creswell and Clark, 2007, p.56). The quantitative data obtained within the scope of the research were analyzed using the statistical analysis software SPSS. In addition, content analysis management was used in the analysis of the qualitative data obtained within the scope of the research.

Population and Sample

This chapter of the study elaborates on the characteristics of the sample and the population in the quantitative and qualitative research.

The research population consists of white collar employees and managers working in the private sector in Istanbul. Quantitative data were collected from a total of 220 people including 173 white-collar employees and 47 managers working in 15 different companies in the metropolis, which all together comprise the sample group.

Qualitative data were obtained through interviews with 10 white-collar employees and 5 managers working in 10 different companies in Istanbul. Maximum variation sampling method, which is among the purposeful sampling methods, was used in determining the sample groups of the study.

Data Collection Tools

The 34-item “California Critical Thinking Disposition Inventory” and “Personality Information Form” were used to determine the critical thinking perception of employees in business life, while semi-structured interviews were conducted with 10 white-collar employees and 5 managers to further elaborate on the findings.

Collection of quantitative data

Quantitative data were obtained via use of the Personal Information Form and California Critical Thinking Disposition Inventory. The Personal Information Form included information on gender, age, educational background, faculty of graduation, seniority in the profession, position in the organization individuals work, number of different organizations they work for, participation in professional activities, and educational level of their parents.

The California Critical Thinking Disposition Inventory was developed in 1990 by the American Philosophical Society and adapted to Turkish by Kökdemir (2003). The Cronbach’s alpha coefficient of the inventory was 0.80 for the sample of this study. The internal consistency coefficients (Cronbach’s α) of the scale related to dimensions are given in Table 1.

Table 1. Critical Thinking Disposition Inventory Internal Consistency Coefficients

Dimensions	α
Truth-seeking	0.71
Inquisitiveness	0.80
Open-mindedness	0.72
Self-confidence	0.81
Total	0.80

Collection of qualitative data

Qualitative research enables researchers to understand and see the causes of individuals’ behaviours and, in this context, allows researchers to reach various conclusions. In this research, interview method was used. This method makes visible through interviews what cannot be seen via quantitative tests (Büyüköztürk, 2005, p.134).

Table 2. Qualitative Research Questions and Scope

Qualitative Research Questions		Scope
1	What do you think critical thinking means?	Critical thinking approaches of white-collar employees and managers
3	How can critical thinking skills be developed?	
4	What do you think about your subordinates/superiors having critical thinking?	
2	How do you think the individual with critical thinking should be?	Characteristics of individuals with critical thinking
5	What do you think it means to be open-minded in one's work life?	Reasons for the effect of open-mindedness and truth-seeking sub-dimensions on critical thinking
6	What are the effects of being open-minded in work life on critical thinking?	
7	Can you explain an event that you have experienced/encountered with regard to being open-minded in your work life?	
8	How do you think your superiors/subordinates' level of education is related to their open-mindedness? Can you explain this with an example?	
9	What do you think it means to search for the truth in work life?	
10	What are the effects of being open-minded in work life on critical thinking?	
11	Can you explain the effects of the department you have graduated in your work life on truth-seeking along with the reasons?	

Findings

Quantitative Findings

Table 3 shows the mean critical thinking disposition scores of the employees participating in the study according to gender. The mean score of women's critical thinking ($\bar{X}=175.41$, S.D.=18.07) was higher than the mean score of men's critical thinking ($\bar{X}=171.09$; S.D.=20.04). The difference between the open-mindedness scores, which is one of the sub scales comparing the critical thinking disposition of the employees working in the private sector according to gender, was found to be statistically significant ($p \leq 0.05$).

Table 3. Relationship between Gender and Mean Scores of Employees' Critical Thinking

CCTDI and Sub Scales	Female	Male	S.D.	t	p
	n = 115 Mean S.D.	n = 105 Mean S.D.			
Open-mindedness	47.67 ± 6.32	44.38 ± 6.87	218	3.69	0.00
Truth-seeking	40.21 ± 8.58	38.87 ± 8.53	218	1.16	0.24
Self-confidence	41.36 ± 7.03	41.66 ± 8.94	218	-0.26	0.78
Inquisitiveness	46.16 ± 7.32	46.17 ± 8.68	218	0.14	0.98
Total	175.41 ± 18.07	171.09 ± 20.04	218	1.67	0.09

According to the results of one-factor analysis of variance, there was no significant difference between employees' critical thinking dispositions according to age groups ($F(2,217) = 0.38, p > 0.05$).

In addition, the results of one-factor analysis of variance also showed that there was a significant difference between the critical thinking of the private sector employees based on the level of education ($F(2,217) = 8.71, p < 0.05$) (Table 4). Tukey results indicate that individuals holding graduate degrees had higher scores of open-mindedness ($\bar{X} = 48.43 \pm 6.93 / \bar{X} = 42.25 \pm 6.69$) and truth-seeking ($\bar{X} = 42.88 \pm 6.69 / \bar{X} = 36.38 \pm 10.05$) when compared with those holding associate degrees. On the other hand, individuals holding undergraduate degrees were found to have higher scores of open-mindedness ($\bar{X} = 46.24 \pm 6.37 / \bar{X} = 42.25 \pm 6.69$) compared to those holding associate degrees (Table 5).

Table 4. Results of One-Factor Analysis of Variance Related to Critical Thinking Disposition According to Educational Background

Variance Source		Sum of Squares	S.D.	Mean of Squares	F	P
Open Mindedness	Within Groups	767.80	2	383.90	8.95	0.00
	Between Groups	9307.50	217	42.89		
	Total	10075.30	219			
Truth-seeking	Within Groups	891.25	2	445.62	6.37	0.00
	Between Groups	15174.46	217	69.92		
	Total	16065	219			
Self-confidence	Within Groups	76.51	2	38.25	0.59	0.55
	Between Groups	13893.57	217	64.02		
	Total	13970	219			
Inquisitiveness	Within Groups	234.00	2	117.00	1.84	0.16
	Between Groups	13730.23	217	63.27		
	Total	13964.23	219			
Total	Within Groups	5953.44	2	2976.72	8.71	0.00
	Between Groups	74110.85	217	341.52		
	Total	80064.29	219			

Table 5. The Relationship between the Mean Scores of Employees' Critical Thinking Disposition Score and Their Education Level

CCTDI and Sub Scales	Associate's Degree n = 34 Mean S.D.	Undergraduate n = 138 Mean S.D.	Graduate n = 48 Mean S.D.
Open-mindedness	42.25 ± 6.69	46.24 ± 6.37	48.43 ± 6.93
Truth-seeking	36.38 ± 10.05	39.20 ± 8.42	42.88 ± 6.69
Self-confidence	40.16 ± 7.87	41.84 ± 7.82	41.48 ± 8.58
Inquisitiveness	44.63 ± 7.69	45.94 ± 8.29	47.91 ± 7.05
Total	163.44 ± 17.15	173.23 ± 19.08	180 ± 17.54

Examination of the critical thinking disposition scores of the employees in the private sector and their position at the workplace reveals that the white collar employees' score was $\bar{X}=173.13\pm 19.88$ while that of the managers was $\bar{X}=174.14\pm 16.17$. There was no significant difference between the level of critical thinking disposition and the position of private sector employees ($t(218)=0,32$; $p>0.05$).

There was no statistically significant difference between participation in cultural activities and critical thinking disposition scores ($t(218)=0,56$; $p>0.05$). There was, however, a significant difference between the education level of the mothers of the employees and their critical thinking dispositions ($F(5,214)=3,19$; $p<0.05$). A positive correlation was found between the education level of the mother and the individual's critical thinking disposition (Table 6).

Table 6. Results of One-Factor Analysis of Variance Related to Education Level and Critical Thinking Disposition of Individuals' Mothers

Variance Source		Sum of Squares	S.D.	Mean of Squares	F	P
Open Mindedness	Within Groups	623.90	5	124.78 44.16	2.82	0.01
	Between Groups	9451.40	214			
	Total	10075.30	219			
Truth- seeking	Within Groups	1584.25	5	316.852 67.67	4.68	0.00
	Between Groups	14481.45	214			
	Total	16065.71	219			
Self- confidence	Within Groups	128.42	5	25.68 64.68	0.39	0.85
	Between Groups	13841.66	214			
	Total	13970.09	219			
Inquisitive- ness	Within Groups	209.501	5	41.90 64.27	0.65	0.66
	Between Groups	13754.73	214			
	Total	13964.23	219			
Total	Within Groups	5560.42	5	1112.08 348.14	3.19	0.00
	Between Groups	74503.87	214			
	Total	80064.29	219			

Analyzing the multiple comparison Tukey test results showing which paired groups and subdimensions caused the differences, a significant difference was found in the open mindedness sub-dimension between individuals whose mother holds an undergraduate degree and is literate. In the sub-dimension of searching the truth, there was significant difference between those whose mother holds undergraduate degree ($\bar{X}=43.03$) and those whose mother is primary school graduate ($\bar{X}=36.60$) as well as a significant difference between those whose mother is a high school graduate ($\bar{X}=41.49$) and those whose mother is a primary school graduate ($\bar{X}=36.60$) (Table 7).

Table 7. The Relationship between the Mean Scores of Employees' Critical Thinking Disposition and Their Mothers' Education Level

CCTDI and Sub Scales		Open-mind- ness	Truth-seek- ing	Self-confi- dence	Inquisitive- ness	Total
Illiterate n = 5	Mean	45.66	33.14	39.42	43.75	161.98
	S.D.	± 4.22	±11.57	±6.43	±8.24	±16.60
Literate n = 5	Mean	39.16	38.57	42.00	44.50	164.23
	S.D.	± 7.50	±9.20	±7.99	±12.20	±30.86
Primary School n = 80	Mean	45.34	36.60	41.87	45.60	169.43
	S.D.	± 6.77	±8.73	±7.92	±8.12	±19.49
Middle School n = 32	Mean	44.74	40.71	40.04	45.07	170.57
	S.D.	± 6.69	±10.49	±9.00	±8.3	±19.38
High School n = 66	Mean	46.95	41.49	41.45	47.15	177.06
	S.D.	± 7.12	±6.84	±8.44	±7.49	±17.72
University n = 32	Mean	48.77	43.03	42.41	47.26	181.48
	S.D.	± 5.19	±6.01	±6.51	±7.44	±15.54

According to the results of one-factor analysis of variance, there was a significant difference between employees' critical thinking dispositions according to the faculty they graduated from ($F(5,214)=6.34$; $p<0.05$) (Table 8).

Table 8. Results of One-Factor Analysis of Variance Related to Critical Thinking Disposition of Individuals' According to the Departments they Graduated From

Variance Source		Sum of Squares	S.D.	Mean of Squares	F	P
Open Mindedness	Within Groups	1686.31	5	337.26	8.60	0.00
	Between Groups	8388.98	214	39.201		
	Total	10075.30	219			
Truth- seeking	Within Groups	1622.14	5	324.42	4.80	0.00
	Between Groups	14443.56	214	67.49		
	Total	16065.71	219			
Self- confidence	Within Groups	534.41	5	26.61	0.41	0.84
	Between Groups	13429.81	214	64.65		
	Total	13964.23	219			
Inquisitive- ness	Within Groups	534.41	5	106.88	1.70	0.13
	Between Groups	13429.81	214	62.75		
	Total	13964.23	219			
Total	Within Groups	10340.48	5	2068.09	6.34	0.00
	Between Groups	69723.80	214	325.81		
	Total	80064.29	219			

Analyzing the multiple comparison Tukey test results showing which paired groups and subdimensions caused the differences, significant differences were found in the open-mindedness sub-dimension between individuals who graduated from Vocational School of Higher Education (\bar{X} =41.56) and Engineering (\bar{X} =45.25), Architecture (\bar{X} =51.42), Faculty of Law (\bar{X} =48.84) and Faculty of Economics and Administrative Sciences (\bar{X} =47.03) in addition to the difference between the graduates of Architecture (\bar{X} =51.42) and Engineering (\bar{X} =45.25). In the sub-dimension of truthseeking, there was a significant difference between the graduates of the Faculty of Engineering (\bar{X} =44.89) and Vocational School of Higher Education (\bar{X} =36.38), as well as the Faculty of Engineering (\bar{X} =39.58) and Faculty of Law (\bar{X} =33.62) (Table 9).

Table 9. The Relationship Between the Mean Scores of Employees' Critical Thinking Disposition Score and the Faculty They Graduated From

CCTDI and Sub Scales		Open-mindedness	Truth-seeking	Self-confidence	Inquisitiveness	Total
Vocational School of Higher Education n =34	Mean	41.56	36.38	40.79	44.85	163.60
	S.D.	±7.00	±10.01	±7.14	± 6.97	± 15.76
Faculty of Engineering n =72	Mean	45.25	39.58	41.25	45.50	171.59
	S.D.	± 6.89	± 7.02	± 6.47	± 7.88	± 17.88
Faculty of Science and Literature n = 28	Mean	45.71	39.69	41.83	45.98	173.22
	S.D.	± 7.04	± 8.53	± 10.18	± 10.07	± 19.99
Architecture n = 28	Mean	51.42	44.89	43.01	49.68	189.02
	S.D.	± 5.05	± 5.90	± 8.08	± 6.78	± 16.26
Faculty of Law n = 13	Mean	48.84	33.62	42.96	48.55	173.99
	S.D.	± 3.87	± 11.22	± 8.85	± 7.23	± 18.90
Faculty of Economics and Administrative Sciences n = 45	Mean	47.03	40.28	40.88	45.47	173.68
	S.D.	± 5.19	± 8.54	± 9.12	± 7.97	± 19.41

Qualitative Findings

In order to understand what the working group understood about the concept of critical thinking, the interview was started with an open-ended question. The frequency distribution in Tables 10 and 11 was formed by coding the received responses.

Table 10. Opinions of White Collar Employees About the Concept of Critical Thinking

THEMES	CODES	f
Open-mindedness (f:13)	Free thinking	6
	Respect for different views	3
	Being unbiased	2
	Empathy	2
Truth-seeking (f:5)	Neutrality	1
	Inquiry	2
	The effort to find the truth	2
Analysis (f:3)	Accurate evaluation	2
	Comparison	1

Table 11. Opinions of Managers about the Concept of Critical Thinking

THEMES	CODES	f
Open-mindedness (f:5)	Respect for different views	3
	Free thinking	1
	Empathy	1
Truth-seeking (f:2)	Neutrality	1
	The effort to find the truth	1
Analysis (f:2)	Accurate evaluation	1
	Comparison	1

Here it can be seen that the opinions of the white collar employees and managers about the concept of critical thinking are concentrated under the theme of open-mindedness. Pertaining to open-mindedness, it was observed that the most commonly used expression by the white-collar employees was free thinking (f:13), while the most commonly used expression by the managers was respect for different views (f:3).

Some of the white collar employees' views are as follows:

"... Being able to make accurate assessments, **being open to different ideas...** (E1)

"...Expressing your thought **freely** and **without prejudice**, and making research **to reach the truth...**"(E2).

Some of the managers' views are as follows:

"...Evaluating what is right and wrong and thus, reaching what is right..."(M1)

"...Evaluating impartially and making comparisons, **expressing the outcome of the work freely...**"(M2)

Under this theme, the answers of the participants to the question "How do you think the individual with critical thinking should be?" are given. The code frequencies formed by the responses are presented in Tables 12 and 13.

Table 12. Views of Managers about the Characteristics of Individuals with Critical Thinking

THEMES	CODES	f
Analytical thinker (f:8)	High knowledge accumulation	3
	Careful	3
	Educated	2
Truth-seeking (f:3)	Researcher	2
	Curious	1
Open-mindedness (f:2)	Open to innovation	1
	Respect for opposing views	1
Self-confident (f:2)	Consistent	1
	Leader	1

Table 13. Views of White-collar Employees about the Characteristics of Individuals with Critical Thinking

THEMES	CODES	f
Open-mindedness (f:15)	Open to innovation	7
	Respect for opposing views	4
	Advanced level of empathy	2
	Unbiased	2
Analytical thinker (f:8)	High knowledge accumulation	3

	Educated	2
	Careful	2
	Reading a lot	1
Truth-seeking (f:6)	Researcher	4
	Eager to learn	1
	Following the agenda	1
	Curious	1
Self-confident (f:4)	Consistent	2
	Leader	1
	Experienced	1

White collar employees gather the characteristics of individuals with critical thinking under the theme of being open-minded (f:15), and managers fathered them under the theme of analytical thinking (f:8). Pertaining to open-mindedness, it was observed that the most commonly used expression by the white-collar employees was being open to innovation (f:7); and pertaining to analytical thinking, the most commonly used expression by the managers was high knowledge accumulation and being careful (f:3).

Some of the white collar employees' views are as follows:

"... Must be well-educated, knowledgeable, able to respect people, empathize and be **open to innovation**..." (E1)

"... open to innovation and able to think **without prejudice**..." (E8)

Some of the managers' views are as follows:

"...Must be highly **knowledgeable, curious and eager to research** in order to find **the right thing**..." (M1)

"...Well-educated and highly knowledgeable, supporting innovation..." (M2)

Under this theme, the answers of the participants provided the question "How do you think critical thinking skills can be developed?" are given. The code frequencies formed by the responses are presented in Tables 14 and 15.

Table 14. Views of White-collar Employees about How to Develop Critical Thinking Skills

THEMES	CODES	f
Educational Factors (f:8)	Participation in seminars and similar events	4
	Increasing the level of education	3
	Learning different cultures	1
Environmental factors (f:6)	Meeting people with different perspectives	3
	Tracking different sources of opinion	2
	Team work	1
Familial Factors (f:4)	Direction by the family	3
	Training individuals with high self-confidence	1
Individual Factors (f:3)	Self-criticism	2
	Compliance with Technology	1

Table 15. Views of Managers about How to Develop Critical Thinking Skills

THEMES	CODES	f
Educational Factors (f:6)	Increasing the level of education	4
	Participation in seminars and similar events	1
	Learning different cultures	1
Environmental factors (f:3)	Meeting people with different perspectives	2
	Team work	1
Familial Factors (f:3)	Direction by the family	2
	Communication between mother and child	1
Individual Factors (f:2)	Thinking without prejudice	1
	Analytical thinker	1

White-collar employees and managers most frequently referred to educational factors on how to develop critical thinking skills. Pertaining to educational factors, it was observed that the most commonly used expression by the white-collar employees was participation in seminars and similar events (f:4), while the most commonly used expression by the managers was increasing the level of education (f:4).

Some of the white collar employees' views are as follows:

"...the direction of the family is very important, then follows increasing the **level of education**, as well as attending events and conferences..." (E2)

"...with the increasing level of education, reading the authors of different ideas and the news; renewing yourself and **keeping up with technology** ..." (E3)

"...**first and foremost the right direction of the family**, and then participation in professional activities, listening to speakers with different ideas, attending seminars on different topics..." (E4)

Some of the managers' views are as follows:

"...One has to develop by means of education. One has to enter different environments and communicate with different people..." (M1)

"...One must break down his prejudices, think analytically, read continuously and increase his level of education. Teamwork with individuals from different perspectives..." (M3)

This theme includes the views of the participants in response to the question, "Do you think your subordinates/superiors have critical thinking and what do you think about having them?" The code frequencies formed by the responses are presented in Tables 16 and 17.

Table 16. White-collar Employees' Views of Their Superiors' Critical Thinking

THEMES	CODES	f
Reasons why managers do not support critical thinking (f:11)	Manager's ego	5
	Managers do not value the views of their subordinates	4
	Managers fear loss of authority	2
Consequences that may occur when managers support critical thinking (f:15)	Increased success	6
	Providing an environment of free thinking	3
	Generating new ideas	2
	Increased motivation of subordinates	2
	Increased sense of belonging of subordinates	2

Table 17. Managers' Views on their Subordinates' Critical Thinking

THEMES	CODES	f
Negative consequences of critical thinking of subordinates (f:7)	Stubborn behaviour of subordinates	4
	Disrespectful attitudes of subordinates	3
Possible outcomes of support for subordinates' critical thinking (f:6)	Generating new ideas	3
	Increased success	2
	Providing an environment of free thinking	1

Pertaining to subordinates' perception of superiors' critical thinking disposition, the most frequent expression by white collar employees was of the absence of manager support for critical thinking (f:11). These employees mostly understood the cause of this issue to be the manager's ego (f: 5). Regarding subordinates' critical thinking disposition, the managers' sentiments mostly centered on the negative consequences of critical thinking by subordinates (f:7), making frequent reference to their stubbornness (f:4). The opinions of some white collar employees in this vein are as follows:

"...**They don't value our opinions**, even if they **pretend to listen to us**, they will not accept our opinions since they think this will undermine their authority; if an environment of critical thinking is provided, the motivation and success of individuals will increase..." (E1)

"...They don't assess our opinions; **if they value our opinions, our motivation will increase**. In this way, the sense of belonging to the organization will increase. As a result, success rates will increase..." (E3)

Some managers' views on this issue are presented below.

"... It is nice that subordinates have critical thinking, as they sometimes come up with new ideas. But being very determined and **stubborn about their ideas can cause problems**. After all, they should not be disrespectful to experience..." (M1)

"...Subordinates who are full of bias do not usually empathize but live with the manager patterns in their heads. They have critical thinking, but **because of their stubborn behaviour they can cross borders, they should not abandon respect**; in fact, their ideas will produce new ideas and all of us will increase our success..." (M3)

Under this theme, and here below, the views of white collar employees with regard to the dialogue with their superiors, on the one hand, and, on the other, the views of managers with regard to the dialogue with their subordinates are provided in the form of responses to the question, "Can you tell us about a dialogue or incident regarding open-mindedness with your superior/subordinate in your working life, or an incident experienced by those around you?" The code frequencies formed by the responses are presented in Tables 18 and 19.

Table 18. Opinions of White Collar Employees on their Experiences with Managers Regarding Open-Mindedness

THEMES	CODES	f
The psychological pressure of the manager (f:10)	Fears of subordinates of loss of work	4
	Manager's threats	3
	Managers' underestimation of the subordinates	3
The manager does not respect his subordinates (f:9)	Managers do not value the views of their subordinates	6
	Ignoring the views of subordinates	2
	Non-empathy towards subordinates	1
Managers are not open to innovation (f:9)	Managers are prejudiced	5
	Managers are members of Generation X	2
	Managers fear of losing authority	2

Table 19. Opinions of Managers on their Experiences with Subordinates Regarding Open Mindedness

THEMES	CODES	f
Subordinates do not respect their managers (f:9)	Subordinates do not respect their managers' experience	4
	Subordinates distrust managers' decisions	2
	Subordinates ignore the views of their managers	2
	Subordinates disrespect status	1
Subordinates are open to innovation (f:5)	Subordinates are members of generation Y	2
	Subordinates produce new ideas	2
	Subordinates follow technological developments	1

Pertaining to open-mindedness, white collar employees mostly referred to psychological pressure by managers (f:10). The most common reference by

white collar employees when asked about psychological pressure from managers was the fear of the loss of their job (f:4). Pertaining to open-mindedness experiences with their subordinates, managers mostly dwelled on the disrespect they perceived from subordinates (f:9). Managers often expressed disrespect to their subordinates 'managers' experiences. (f:4).

Some white collar employees' views on this issue are presented below.

"...We usually see that there are problems with intergenerational open-mindedness. **Our manager**, who is a member of **generation X**, **closes himself to new developments and doesn't listen to us...**" (E1)

"...He acted with his prejudices and said this is my decision without listening to other views. **It seems as if accepting other views would cause loss of authority...**" (E2)

"...If you **express a negative opinion**, .. he will devalue you in society and **threaten you with your work...**" (E3)

"...when I shared my question with the top manager, it was me who was wrong, This even caused me to **worry about losing my job...**" (E4)

".... If you are stubborn in your open-mindedness, after a while you will come into conflict with your manager and he will **threaten you and you will start fearing the loss of your job...**" (E6)

"...they do not value your ideas because **they think they will suffer a loss in their authority...**" (E9)

Some managers' views on this issue are presented below.

"... open-mindedness is good, **but there must be a limit**; at first, there were disagreements, our team made inquiries without demonstrating respect for my experience, not trusting my decisions. **But at the end of the day, my team saw that what I said was true...**" (M1)

"...I don't think that open-mindedness is to tell whatever comes into your mind at any given time. Some of our colleagues **express their opinions without any limit**, regardless of whether there are managers present. We were unable to work together with one of our employees because of one such situation, and **we decided to separate ways since this was creating a tense environment. They may be open-minded, but they should not disrespect their managers' experience...**" (M2)

"...I had problems with an employee who stated that he was open-minded, but **he usually didn't listen to me. He did not trust my decisions**; he constantly **questioned my decisions** and did not trust my experience. This

situation reduced the motivation of his team as well and as a result, **this employee quit the job on his own after a while since he was also demoralized...**" (M4)

"... **generation Y especially wants to say and have almost everything**, but we want them to evaluate things calmly **without disrespecting our experience...**" (M5)

Discussion and Conclusion

The dual aims of this study were to explain the critical thinking disposition of white collar employees and managers and to understand both the factors that may affect this disposition and their possible effects. For this purpose, the research methodology, which comprised a mixed design, was a comparative analysis of quantitative and qualitative findings to understand and explain these two groups' concepts of critical thinking.

Research results showed that managers (Mean=174.14; S.D= 16.17) and white collar employees (Mean=173.13 S.D.= 19.88) had a moderate level of critical thinking disposition, with scores between 160 and 180 on a scale where the highest score was 240. The quantitative results showed that the critical thinking dispositions of the two groups were close to each other.

However qualitative research results demonstrated the differences between the two groups' perspectives on critical thinking. And so the reasons for these differences were questioned. As a matter of fact, the responses given to the questions regarding the open-mindedness dimension by white collar employees indicated that their managers did not listen to them, the managers made them feel worthless, the managers often applied their authority, they did not ask for critical thinking behaviour from their employees, and that they even perceived those who had critical thinking disposition as a threat. And indeed, it was also evident in the managers' responses that they do not welcome critical thinking disposition among subordinates. The managers stated that their employees should limit themselves in terms of critical thinking, and that employees will gain if they make inquiries and question situations initially, at the beginning, and then stop once decisions are made. They further stated that it is unacceptable to express opinions to managers "without limits" since they believed such open expression may cause tension. It was observed that those who insisted on their ideas were dismissed from or quit

their jobs and. It was, in short, perceived as disrespectful for generation Y to openly express their opinions.

Concerning the gender of the employees, it was concluded that there was no significant difference between the two genders in terms of their critical thinking skills, while women had relatively higher scores in the open-minded dimension than men. A study conducted on the relationship between gender and critical thinking by Akar (2017: 741-762) measured 224 elementary school teacher candidates' critical thinking using the CCTDI test on. Akar found that there was no significant difference in critical thinking skills according to the gender of the prospective teachers. Similarly, Aral (2005: 44-50), in a study on the critical thinking skills of students studying at private and state schools, found no significant difference between students' critical thinking skills and gender. Qualitative findings showed that the open-mindedness sub-dimension was more frequently mentioned by women than men when defining the concept of critical thinking. Therefore, the open-mindedness sub scale found in the quantitative results supports the conclusion that the difference according to gender is significant.

On the other hand, it was concluded that there was no significant difference between the critical thinking skills of employees according to their ages. The result is consistent with the findings of Bal (2011). In his research on pre-school teachers, Bal (2011: 66) formed 5 different age groups and, after his elaborate assessments, found no significant difference in critical thinking skills according to age. However, it was seen in the present study that qualitative findings do not fully support quantitative findings. Managers stated that 25-30 year old employees who have just started their work life have critical thinking skills but that they can perform better analysis via the inclusion of the opinions of more experienced colleagues. In addition, they used language supporting a rising parallel between critical thinking skills and increasing age. On the other hand, employees stated that new recruits were more open to producing new ideas and more experienced people were not open to change or innovation, and the 25-30 age group had higher critical thinking skills. Hence, the opinions of white-collar employees and managers do not support the quantitative findings in the literature. A literature review demonstrates that these findings may vary according to certain independent variables such as the size of the sample group or age ranges.

On the other hand, there was a significant difference between the critical thinking dispositions of the employees according to their education level. In the literature, the studies conducted by Howenstein et al. (1996: 102) and Beeken (1997: 275) on nurses found that educational level had a positive effect on critical thinking and the difference between educational level and critical thinking was significant. Gloudemans et al. (2013: 82) also found that nurses holding an undergraduate degree had a higher critical thinking disposition score than nurses who do not hold a degree. Wootton et al. (2000: 82-84) conducted a study on university students, and found a positive correlation between the students' critical thinking disposition and their academic achievements (0.36), referring to the fact that critical thinking disposition has a positive effect on educational level. These earlier studies support the findings of this research. White-collar employees and managers most frequently referred to educational factors to describe how to develop critical thinking skills, in the study's qualitative analysis. Managers and white-collar employees stated that the level of education positively influences critical thinking, but still emphasized that the level of education could not be of uniquely high importance as the only variable, as family structure and other characteristics also play important roles.

According to the findings obtained as a result of the comparison between managers and employees, the difference between managers (Mean 174.14; SD = 16.17) and white collar employees (Mean 173.13; SD = 19,88) was not significant. Balcı (2015, pp. 107-108) found that managers had a low level of critical thinking disposition in a study on the critical thinking disposition of managers and nurses. There was no significant difference between the participants at the level of management in terms of critical thinking disposition. The reason for the low level of critical thinking disposition of the managers was determined by factors such as work load, habits, and senior management approaches that do not support critical thinking.

While defining the concept of critical thinking in the qualitative research findings, white-collar employees and managers commonly referred to the themes of open-mindedness, truth-seeking, and analysis. White collar employees were asked how they regarded the critical thinking disposition of their superiors, while managers were asked the same question regarding their subordinates. Both groups stated that the respective group possessed critical thinking disposition. It was observed that employees in particular see

their managers as having critical thinking disposition in their social lives, yet they believed the managers did not value employee views in work life, and this due to reasons including managers' ego and fear of losing authority and status. In fact, employees frequently stated that they experienced psychological pressure from their managers because they were open-minded. For this reason, it can be said that managers do not support the critical thinking of their subordinates in their work life, even if they do apply critical thinking in their social life. While managers thought that their subordinates evinced critical thinking disposition, they expressed that their critical thinking skills would increase with experience and respect for their managers. It was concluded through quantitative findings that there was no difference between the critical thinking dispositions of managers and white-collar employees, however, qualitative findings demonstrated that managers provide limited support for the critical thinking of their subordinates even if they have this disposition and this they associate with the concept of respect.

The quantitative findings showed that the difference between participation in professional activities and the critical thinking disposition was not significant. Although the critical thinking disposition score of the participants in cultural activities was higher than those who did not participate in cultural activities, this difference was not statistically significant. In the literature, Kürüm (2002: 60-62) found that teacher candidates who participate in cultural activities had higher critical thinking scores than teacher candidates who do not participate in such activities. Similarly, Dirişimeşe (2006: 58) found by means of interviews on nurses' critical thinking dispositions that participation in cultural activities has a positive effect on the critical thinking disposition. To the question of how critical thinking skills could be developed in the working group, white-collar employees and managers often referred to "participation in events such as seminars and conferences" under educational factors, and also referred to "meeting new people" and "knowing different cultures" under the dimension of environmental factors.

Concerning the level of education of their mothers, a significant difference was found with regard to their critical thinking disposition. It was observed that the critical thinking disposition of the employees whose mothers were university graduates was high (181.48 ± 15.54). It was concluded that the difference between the open-mindedness and truth-seeking sub scales was significant on the scale of critical thinking disposition of employees whose

mother was university graduate. Bal (2011: 64-66) conducted a study on teachers and found that the teachers whose mother had postgraduate education had a significantly higher critical thinking disposition than those whose mother had a lower level of education. Günay and Earıkcı (2018: 435) conducted a study on students' critical thinking disposition, and found that there was a significant difference between their critical thinking disposition according to their mothers' level of education. It can be said that the difference particularly in the open-mindedness sub-dimension indicates that family, as the first step in one's education, is fundamentally significant, and also that one's mother's attitudes and behaviours are significant in determining the critical thinking disposition. This finding was also investigated in qualitative analyses and the working group often referred to the importance of family in the questionnaire. Furthermore, the working group underlined the relationship between mother and child as well as mother's effect on an individual. In this vein, both qualitative and quantitative findings and several studies in the literature suggest that the development of critical thinking disposition is predominantly shaped by family and particularly the communication between mother and child.

In addition, the study revealed that there was a significant difference in individuals' critical thinking dispositions according to the departments they graduated from. It was observed that graduates of the department of architecture had a higher critical thinking disposition score than other faculty graduates. In a similar study in the literature investigating the critical thinking disposition of university students Taş, Doğanay and Erdem (2007: 512) observed that there were significant differences in the critical thinking of students studying at different departments. In our study, the responses to the question regarding the effect of the department they study on truth-seeking, asked to white collar employees and managers within the scope of the qualitative research, are supportive of the findings obtained through quantitative research. From this perspective, architects stated that there is not a single truth for them and that the right design is the design that best provides comfort to people. They further stated that they were constantly searching for the truth during their education. As a result of these findings, it can be deduced that the structure of education and the work carried out shapes an individual's critical thinking disposition.

In summary, important results were obtained regarding both the method and the critical thinking concept in this study. In the context of method, it is understood that a mixed method is the right choice for such research, since there are contradictions between the qualitative and quantitative findings. It is evident that a mixed method provides better explanations to the research hypotheses, particularly for cases that might involve bias and partiality in the research group. As a matter of fact, “natural” and necessary responses were given to the questions in the survey, from which it was observed that critical thinking is still not yet at the desired level in the business world.

Within the scope of the findings, it was concluded that critical thinking was (partially) related to gender and education; there were differences between perspectives towards critical thinking as well as biases; teaching critical thinking starts in the family; the mother’s level of education has a particularly important effect on critical thinking disposition; and that it is important to raise awareness about critical thinking in public institutions, society, and organizations since critical thinking is regarded among the important skills of today and the future. Moreover, the change in the critical thinking disposition created by the level and type of education reveals that this concept is learnable and changeable by various factors. Both of these findings impose significant responsibilities on the state, organizations, and families. In this vein, increasing the level of education of women and providing conditions to allow them to spend more time with their children will require the use of new behavioural and mental education techniques and models in education to facilitate their acquisition of critical thinking skills.

On the other hand, in order to provide the opportunity for managers and white-collar employees to think critically in workplaces, corporate policies should be developed and senior management should provide the necessary support. At the same time, companies should develop new strategies so that managers support their subordinates’ critical thinking disposition. Human resources departments should perhaps inspect managers in this regard. Finally, financial and moral support should be provided to employees for education, including graduate and PhD studies, in order to increase their level of education.

Considering the limited number of studies in the literature regarding this field, there is a need for more comprehensive research related to the critical thinking disposition of white collar employees and managers, investigating a

broader sample than this study, which dwells only on white collar employees and managers serving in Istanbul's private sector. Detailed exploratory and explanatory research that will identify the precursors of critical thinking disposition may be undertaken, as a parting suggestion to future researchers.

References

- Adeyemi, S. (2012). Developing critical thinking skills in students: A mandate for higher education in Nigeria. *Journal of Educational Research*, 1(2), 155-161.
- Akar, C. (2017). 1. sınıf öğretmenleri adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin çok kültürlülük değerlerini yordama düzeyi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 741 – 762.
- Aral, H. (2005). *Devlet ve özel ortaöğretim okullarında öğretim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri*. Unpublished master's thesis. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ, Turkey.
- Bal, M. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, Turkey.
- Balcı, F. (2015). *Yönetici hemşirelerin eleştirel düşünme eğilimi ve bir araştırma*. Unpublished master's thesis. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Turkey.
- Beeken, J E. (1997). The relationship between critical thinking and self-concept in staff nurses and the influence of these characteristics on nursing practice. *Journal of Nursing Staff Management*, 13(5), 272 – 278.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Chance, P. (1986). *Thinking in the classroom: A survey of programs*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Creswell, J. W. (2009). Mapping the field of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(1), 95 – 108.
- Creswell, J.W. and Clark, V.L.P. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, Calif: SAGE Publications.
- Çankı, İ. H. and Günay, Ö. (2018). Eleştirel düşünme becerileri ile kariyer uyum yetenekleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 11(7), 427 – 440.
- Dewey, J. (1991). *How we think*. Buffalo, N.Y: Prometheus Books.
- Dirimeşe E. (2006). *Hemşirelerin ve öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Turkey.

- Doğanay, A., Akbulut, M. and Erden, Ş. (2007). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 52(8), 511 – 546.
- Duff, M. C., Kurczek, J., Rubin, R., Cohen, N. J., and Tranel, D. (2013). Hippocampal amnesia disrupts creative thinking. *Journal of Hippocampus*, 23(12), 1143 – 1149.
- Facione, P. A. (1990). 'Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. In *The Delphi Report*. (p. 11). California Academic Press, Millbrae, California,
- Fisher, R. (2005). *Teaching children to think*. 2nd ed., Nelson Thornes Ltd., Cheltenham, UK, p. 65 – 68.
- Gibbons, J. and Gray, M. (2004). Critical thinking as integral to social work practice. *Journal of Teaching in Social Work*, 24(2), 19-38.
- Gloudemans, H., Schalk, R. and Reynaert, W. (2013). *The relationship between critical thinking skills and self-efficacy in mental health nursing: Nurse education today*. in press.
- Halpern, D.F. (1996). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. Lawrence Erlbaum: New Jersey, USA, p. 77.
- Howenstein, M. A., Bilodeau, K., Brogna, M. J., and Good, G. (1996). Factors associated with critical thinking among nurses. *Journal of Continuing Education in Nursing*, 27(3), 100 – 103.
- Hunter, D. (2009). *A practical guide to critical thinking: Deciding what to do and believe*. 2nd ed., John Wiley & Sons, New Jersey, USA.
- Ip, W., Lee, D., Lee, I., Chau, J., Wootton, Y. and Chang, A. (2000). Dispositions toward critical thinking: A study of Chinese undergraduate nursing students. *Journal of Advanced Nursing* 32(12), 84 – 90.
- Kallet, M. (2014). *Think smarter: Critical thinking to improve problem-solving and decision-making skills*. 1 st ed. Hoboken, New Jersey: Wiley. pp.3 – 8.
- Kaya, H. (1997). *Üniversite öğrencilerinde eleştirel akıl yürütme gücü*. Unpublished doctoral dissertation, İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Turkey.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü*. Master's Thesis, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Turkey.
- Ocansey, R T A, Chepyator-Thomson, J R and Kutame, M A. (1992). Promoting critical thinking in student teaching practice. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63(6), 66 – 69.
- Krathwohl, D. (2004). *Methods of educational and social science research*. Waveland Press, Inc., Long Grove, IL.

- Naktiyok, A and Çiçek, M. (2014). Stratejik düşünmenin bir öncüsü olarak eleştirel düşünme: Yöneticiler üzerine bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 28(2), 173-174.
- Özcan, A O. (2000). *Algıdan yoruma yaratıcı düşünme*. Avcıol Press, İstanbul, Turkey.
- Paul, R W., Elder, L and Bartell, T. (1997). *California teacher preparation for instruction in critical thinking*. California Commission on Teacher Credentialing, California, USA.
- Paul, R., Binker, A. J. A., Martin, D., Vetrano, C., and Kreklau, H. (1989). *Critical thinking handbook: 6th-9th grades*. Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique.
- Rudinow, J and Barry, V E. (2008). *Invitation to critical thinking*. 6th ed., Thompson Wadsworth, USA.
- Scheffer, B and Rubenfeld, G. (2000). A consensus statement on critical thinking in nursing. *Journal of Nursing Education*, 39(8), 12-18.
- Scriven, M and Fisher, A. (1997). *Critical thinking: Its definition and assessment*. Edge press, Centre for Research in Critical Thinking, United Kingdom.
- Sherman, J S. (2009). *The correlation between critical thinking: Emotional intelligence, and conflict management modes of financial services managers*. Doctoral Dissertation in Curriculum and Instruction, University of Phoenix.
- Stenstad, G. (2006) *Transformations: Thinking after Heidegger*. University of Wisconsin Press, Wisconsin, USA.
- Watkins, T. (2004). Think. *The New Zealand Journal of Human Resource Management*. 51(6), 43 – 44.
- Jezard, A. (2018). The 3 key skill sets for the workers of 2030. *Weforum*. <https://www.weforum.org/agenda/2018/06/the-3-skill-sets-workers-need-to-develop-between-now-and-2030/> accessed on 24 August 2019.
- Yaşar, O and Sundu, M. (2017). Kaotik ortamlar için karar verme model önerisi: Doğal karar verme. Paper presented at the *25th Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*. 25-27 May 2017, Ankara, Turkey.
- Yeşiltaş, M., Akdağ, G., Çeken, H. and Gürlek, M. (2014) Kariyer uyum yetenekleri turizm sektörüne bağlılığı etkiler mi? lisans düzeyinde turizm eğitimi alan öğrencilere yönelik bir uygulama. Paper presented at the *15th Ulusal Turizm Kongresi*. 13-16 November 2014.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Yaşar, O. and Işık, B. (2021). Critical thinking dispositions in business world: Mixed method on employees and managers. *OPUS-International Journal of Society Researches*, 17(35), 1644-1673. DOI: 10.26466/opus.830064

Öğretmen Algıları Bağlamında Ortaokullarda Örgütsel Sessizlik¹

DOI: 10.26466/opus.725872

*

Soner Doğan* – Esmâ Karahan Çidem**

*Doç.Dr, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

E-Posta: snr312@gmail.com

ORCID: [0000-0003-2013-3348](https://orcid.org/0000-0003-2013-3348)

** Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı

E-Posta: esma.karahan@hotmail.com

ORCID: [0000-0003-0275-6277](https://orcid.org/0000-0003-0275-6277)

Öz

Bu araştırmada ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının ortaya konması ve bu algının demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Sivas il merkezinde yer alan tüm ortaokullar oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemiyle bu okullarda görev yapan 300 öğretmen örneklem grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma verileri üç boyut ve 30 maddeden oluşan örgütsel sessizlik ölçeği ile toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 22 paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde, tanımlayıcı istatistiksel yöntemlerin yanında, bağımsız örneklerde t testi ve tek yönlü ANOVA analizlerinden faydalanılmıştır. Analiz sonucunda katılımcıların örgütsel sessizlik algılarının ortalamasının üstünde olduğu belirlenmiştir. Çalışmada, genel olarak örgütsel sessizliğin alt boyutları ile öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, branş, kıdem yılı ve mevcut okuldaki çalışma süresi değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sadece öğretmen boyutu ile katılımcıların branş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırmanın sonunda bulgulara dayanılarak öneriler sunulmuştur. Bu bağlamda okul ortamında yaşanan örgütsel sessizlik davranışının önlenmesinde öğretmen ve yöneticilere düşen görevler olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Sessizlik, örgütsel sessizlik, ortaokul, öğretmen

¹ Bu çalışma Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde tamamlanan yüksek lisans tezine dayalı olarak hazırlanmıştır.

Organizational Silence In Secondary Schools In The Context Of Teacher Perceptions

*

Abstract

The present study aimed to present teachers' perception in secondary schools on organizational silence and to identify whether this perception varied across demographic variables. The study group is composed of all secondary schools in the city center of Sivas. 300 teachers working in these schools were identified as the sample group using the convenience sampling method. The research data were collected using the Organizational Silence Scale composed of 3 dimensions and 30 items. The collected data were analyzed using SPSS 22 package program. In data evaluation, in addition to descriptive statistical methods, the independent samples t-test and one-way ANOVA analyses were used. The analysis results demonstrated that participants' perception on organizational silence was above average. In the study, no significant difference was found between the subscales of organizational silence and variables such as teachers' gender, marital status, branch, year of seniority and working year in the current school. A significant difference was found only between the teacher subscale and the branch variable. Suggestions were provided at the end of the study, based on findings. In this context, it can be said that teachers and administrators have duties in preventing the organizational silence behavior experienced in the school environment.

Keywords: *Silence, organizational silence, secondary school, teacher*

Giriş

Günümüzde örgütlerin varlıklarını başarıyla sürdürebilmeleri için üretken ve yeniliklere açık olmaları önem taşımaktadır. Bir örgütün başarısını etkileyen en önemli faktör çalışanların örgüt yararına olan çalışmalarıdır. Çalışanların yetenekleri, tecrübeleri, duygu ve düşünceleri, işlerine olan bağlılıkları örgütün verimliliği açısından önem taşımaktadır. Bundan dolayı örgütlerin çalışanlarının fikirlerine, beklenti ve önerilerine değer vermeleri, onların örgütte kendilerini göstermelerine fırsat vermeleri gerekmektedir. Bu bağlamda örgütlerde çalışanların sessiz kalmamaları, örgütün tüm süreçlerinde kendilerini ifade etmeleri önem kazanmaktadır. Ancak değişik nedenlere bağlı olarak çalışanlar zaman zaman örgütsel sessizliğe bürünmekte ve örgüte katkı sağlayamamaktadır.

Sessizlik kavramı, sessiz olma durumu, sükût, ortalıkta gürültü olmaması halidir (TDK, 2005). Sessizlik ve konuşma kavramları sadece birbirlerinin zıt anlamlıları olarak değerlendirilmemelidir. Sessizlik hali bir amacı olan ve çeşitli anlamlar taşıyan stratejik bir tutumdur. Çalışanlar sessizliği tercih ederek yöneticilerine çeşitli mesajlar vermek isteyebilirler (Yaman ve Ruçlar, 2014). Örgütsel sessizlik, kurum çalışanlarının kurumsal katkı sağlayacak çalışmalara katılmalarına engel olmakta ve çalışanlarda isteksizlik oluşturmaktadır (Dyne, Ang ve Botero, 2003). Örgütsel sessizlik, örgüt çalışanlarının işleri veya kurumlarına ilişkin fikir, bilgi ve düşüncelerini bilinçli olarak gizlemesi örgütü ilgilendiren konularda gerçek düşüncelerini saklaması olarak tanımlanabilir (Morrison ve Milliken, 2000). Örgütsel anlamda sessizlik tehdit, korku, geri çekilme, savunma mekanizmaları gibi çeşitli psikososyal etkenleri içermektedir (Pinder ve Harlos, 2001).

Örgütsel sessizlik bir örgütte ortaya çıkan önemli sorunlara karşı sessiz kalınarak verilen tepkiler olarak da ifade edilebilir (Henriksen ve Dayton, 2006). Örgütsel ses, örgütte güçlü bir değişim için önemli bir kaynak iken çalışanlar bazı durumlarda konuşmak istemezler. Birçok akademik çalışmada örgütün gelişimi için alttan üste doğru iletişimin önemi ve kararların etkin olabilmesi için farklı görüşlerin gerekliliği vurgulanırken, birçok çalışan örgütle alakalı konular ve yaşanan sorunlarla ilgili yukarı doğru iletişim kuramamaktadırlar (Çakıcı, 2008).

Çalışanlar bazı durumlarda konuşmayı seçerken, bazı durumlarda sessiz kalmayı seçerler (Milliken, Morrison ve Hewlin, 2003). Sessizlik bir çok fak-

törden etkilenen bir davranış olduğu için çalışanların da sessiz kalmalarının bir takım nedenleri bulunmaktadır (Dyne, Ang ve Botero, 2003). Sessizlik kararı bir anda alınan bir karar değildir, bir süreç neticesinde bu davranış sergilenir (Karadal, 2011). Örgütlerde neden sessiz kalındığına dair yapılan araştırmalar neticesinde sessizliğin bireysel, yönetsel ve örgütsel sebeplerden kaynaklandığı ortaya çıkarılmıştır (Erol ve Köroğlu, 2013; Bayram, 2010). Bu sonuçlar dikkate alındığında örgütsel sessizliğin tek bir nedene bağlanamayacağı, çeşitli faktörlerden kaynaklanan birçok sebebi olduğu anlaşılmaktadır (Erigüç, vd., 2014).

Örgütsel sessizlik davranışının temellerini açıklamaya çalışan araştırmacılar bu konuyla ilgili çeşitli kuramlar ortaya atmışlardır. Bu kuramlardan “Beklenti Kuramına” göre bireyler davranışlarının neticelerine göre sessizlik tepkisi geliştirirken, “Sessizlik Sarmalında” izole edilme endişesi bireyleri sessizliğe itmektir. Kendine Uyarılma kuramında ise çalışanlar diğer çalışanların tepkileri doğrultusunda sessiz kalırlar (Gül ve Özcan, 2011). Planlı Davranış Kuramı bireylerin davranışı gerçekleştirmeden önce kendi içinde çeşitli hesaplar yaparak sessizliği seçtiğini vurgulamaktadır (Mercan, 2015). Fayda maliyet analizinde ise çalışanlar konuşmanın veya susmanın sağlayacağı fayda veya zarara göre sessizlik davranışında bulunurlar (Çavuş, Develi ve Saroğlu, 2015).

Örgütsel sessizlik çalışanların değersizlik hissi yaşamasına sebep olmaktadır. Çalışanlar değersizlik hissini neticesinde çalışma arkadaşlarına ya da yöneticilerine karşı kızgın ve öfkeli duygular besleyebilir. Sessizlik sorunu çözülmediği takdirde çalışanların birbirlerine beslediği olumsuz duygular giderek artacaktır. Bunun neticesinde çalışanlar örgüt yararından çok sadece kendilerini düşünen bir tavır sergileyeceklerdir. Sessizlik iklimi çalışanların enerjisi, örgütsel verimlilik, iş doyumunu gibi çeşitli özelliklerini olumsuz yönde etkileyecektir (Alparslan ve Kayalar, 2012). Zamanla sonlanmayan ve artan sessizlik çalışanın örgüte olan güven duygusunun yıkılmasına, örgütsel güvensizliğin oluşmasına neden olmaktadır. Güvensizlik hissi ise çalışana daha fazla sessizlik davranışına sürüklemektedir (Çakıcı, 2008). Örgütsel sessizlik, girdisi ve çıktısı insan olan eğitim kurumlarını da olumsuz etkilemektedir.

Okullar bilginin üretildiği, güncellendiği ve geliştirildiği yapılardır. Toplum için gerekli olan insan gücünü yetiştirmek okulların görevidir. Her sosyal örgütün en temel ögesi olan insan unsurunu yetiştiren kurumların

sürekli gelişim ve değişime açık olması gerekir. Değişimin ve gelişimin önünde önemli bir engel oluşturan örgütsel sessizlik konusunun okullarda araştırılması ve bu duruma çözüm önerileri getirilmesi önem taşımaktadır (Bayram, 2010).

Literatürde eğitim kurumlarında yapılan örgütsel sessizlik çalışmalarına rastlanmaktadır. Çakıcı (2007) akademisyenlerin %70'inin sessiz kalmayı tercih ettiklerini ortaya çıkarmıştır. Sessizliği seçme sebeplerinin başında ise yönetsel ve örgütsel sebepler olduğu ifade edilmiştir. Kahveci (2010) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ve yöneticilerin yaşadıkları problemleri rahat bir şekilde dışa vurmadıkları ve sessiz kaldıkları; Bayram (2010) üniversitelerde örgütsel sessizliğin yaşandığını, yönetimde görev almayan akademik çalışanlarda sessizliğin daha fazla olduğu; Kahveci ve Demirtaş (2013) öğretmenlerin genellikle düşüncelerini ifade etmediklerini, sessizlik yaşadıkları; Şahin (2016) ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel sessizlik düzeyini ortanın altında olduğu; Dal ve Başkan (2018) öğretmenlerin örgütsel sessizlik seviyelerinin "orta" düzeyde olduğu; Konakçı Göven (2018) öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri orta seviyenin biraz üstünde olduğu; Bağ ve Ekinci (2018) öğretim elemanları etik olmayan uygulamalar, yönetsel uygulamalar ve akademik yapı ve işleyiş konularıyla ilgili sorunlarda ciddi ölçüde sessizlik davranışı sergiledikleri; Gencer (2018) okul müdürlerinin kullandığı güç merkezi oluşturma oyunları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri ve örgütsel sosyalleşmeleri arasında orta seviye anlamlı pozitif ilişki bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Uluslararası literatüre bakıldığında ise Bowen ve Blackmon (2003) öğretmenlerin çalışma arkadaşlarından gelebilecek olumsuz eleştiriler veya dışlanma korkusunun etkisiyle sessizlik davranışı sergiledikleri; Morrison ve Milliken (2000) iş görenlerdeki korku boyutunun sessizlik davranışına sebep olduğu; Pinder ve Harlos (2001) çalışanların örgütte adaletsizlik hissetmelerinin örgütsel sessizliğe neden olduğu; Vakola ve Bouradas (2005) sessizlik ile örgüte bağlılık arasında anlamlı ilişki bulunduğu; Henriksen ve Dayton'un (2006) örgütsel sessizliğe neden olan faktörlerin bireysel, örgütsel ve sosyal boyutta olduğu; Fapohunda (2016) örgütsel sessizliğin göstergelerinin başında yönetsel inançlar, örgüt içi etkinlikler, sorun çıkaran kişi olarak algılanma endişesi ve son olarak itibara zarar verme kaygısı olduğunu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizliğe ilişkin algılarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Örgütsel sessizliğin örgütsel gelişimin ve yeniliğin önünde önemli bir engel olduğu, aynı zamanda örgüt içi sorunların çözülememesine ve çalışanların örgütsel bağlılığın azalmasına neden olduğu söylenebilir. Bu bakımdan bu çalışma araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sessizlik algı düzeylerinin belirlenmesi ve sessizliğin nedenlerinin ortaya konulması bu sorunun çözümüne katkı sağlaması açısından önemlidir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama aracı ve verilerin analizinde kullanılan teknikler ele alınmıştır. Çalışma 2019 yılı içerisinde tamamlandığı için geriye dönük etik kurul kararı alınmamıştır.

Araştırma Modeli

Araştırmada bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu ilişkiyi belirlemek için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişim olup olmadığını ve birlikte değişim varsa bu değişimin derecesini tespit etmeyi amaçlayan bir araştırma yöntemidir (Karasar, 2013). Bu çalışmada bağımsız değişken katılımcıların demografik özellikleri, bağımlı değişken ise örgütsel sessizlik ölçeğinin alt faktörleridir. Katılımcılara ait demografik bilgiler cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, kıdem yılı ve halihazırda çalıştığı okuldaki çalışma süresinden oluşmaktadır. Örgütsel sessizlik ise yönetici (yönetmel), öğretmen (bireysel) ve ortam (örgütsel) olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Sivas il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Sivas il merkezinde faaliyet gösteren 79 ortaokul bulunmaktadır (<https://sivas.meb.gov.tr/>). Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle bu okullarda görev yapan 300 öğretmene anket formu ulaştırılmış ve değerlendirilebilir 252 ölçek elde edilmiştir. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de görüldüğü gibidir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

Demografik Özellik	Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kadın	116	46,0
Erkek	136	54,0
Medeni Durum		
Evli	218	86,5
Bekar	34	13,5
Branş		
Türkçe	48	19,0
Matematik	44	17,5
Fen ve Teknoloji	37	14,7
Sosyal Bilgiler	22	8,7
İngilizce	27	10,7
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	22	8,7
Görsel Sanatlar	10	4,0
Müzik	6	2,4
Beden Eğitimi	15	6,0
Teknoloji ve Tasarım	13	5,2
Bilişim Teknolojileri	3	1,2
Rehber	5	2,0
Kıdem Yılı		
1-8 yıl	85	33,7
9-17 yıl	121	48,0
18 yıl ve üzeri	46	18,3
Mevcut Okuldaki Çalışma Süresi		
1-8 yıl	222	88,1
9-17 yıl	24	9,5
18 yıl ve üzeri	6	2,4
Toplam	252	100

Tablo 1'e bakıldığında katılımcıların %46'sının kadın, %54'ünün erkek olduğu görülmektedir. Yaş aralıkları dikkate alındığında katılımcıların %29,8'i 30-34 yaş aralığındadır, %3,2'sinin yaşı 24'ten azdır. En çok rastlanan branş %19 ile Türkçe iken, en rastlanan branş ise %1,2 ile Bilişim Teknolojileri olmuştur. Katılımcıların %48'i 9 ila 17 yıl, %18,3'ü ise 18 ve daha fazla yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Katılımcıların %88,1'i 1 ila 8 yıldır mevcut okulunda çalışırken, 18 ve daha fazla yıl çalışanların oranı %2,4'tür.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada birincil veri toplama tekniklerinden anket yöntemi kullanılmıştır. Anket araştırmacının önceden belirlediği sırada ve yapıda olan sorulara katılımcının cevap vermesini istediği veri toplama tekniğidir (Uzgören, 2012). Bu çalışmada kullanılan anket iki bölümden oluşmaktadır. İlk bö-

lümde katılımcılara ait demografik bilgiler istenmiştir. İkinci bölümde ise örgütsel sessizlik ölçeği yer almaktadır. Kahveci ve Demirtaş (2013) tarafından geliştirilen bu ölçekte 30 madde bulunmaktadır. Ölçekte tüm test maddelerinin güvenilirliği için Cronbach Alpha, 883 hesaplanmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda 30 madde üç boyuttan oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Faktörler toplam varyansın %41,537'sini açıklamaktadır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterlik Ölçüsü ,6'nın üstünde değer verdiğinden (,799) yeterli görülmüştür. Ayrıca Bartlett Testi=1727,568 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte, örgütsel sessizliğe neden olan yönetsel nedenleri ölçmek amacıyla 13 maddeden oluşan yönetici boyutu, bireysel nedenleri ölçmek amacıyla 11 maddeden oluşan öğretmen boyutu ve örgütsel nedenleri ölçmek amacıyla 6 maddeden oluşan ortam boyutu yer almaktadır. Ölçek Likert tipinde hazırlanmış olup katılımcılardan önermeleri Tamamen Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Orta Düzeyde Katılıyorum (3), Katılmıyorum (2), Hiç Katılmıyorum (1) derecelerinde cevaplamaları istenmiştir.

Ayrıca bu araştırma kapsamında, kullanılan ölçekte yer alan ifadelerin kendi aralarında tutarlı olup olmadıklarını belirlemek amacıyla güvenilirlik analizi yapılmış ve Cronbach's Alpha değerleri hesaplanmıştır. Hesaplanan alfa katsayısı ile bir ölçeğin güvenilirlik düzeyi aşağıda yer alan aralıklara göre yorumlanabilir (Kalaycı, 2008):

0	<	Alfa	<	0,40 ise ölçek güvenilir değildir.
0,40	<	Alfa	<	0,60 ise ölçeğin güvenilirliği düşüktür.
0,60	<	Alfa	<	0,80 ise ölçek oldukça güvenilirdir.
0,80	<	Alfa	<	1,00 ise ölçek yüksek düzeyde güvenilirdir.

Bu çalışmada kullanılan ölçeğin tamamına ve alt faktörlere ilişkin yapılan güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 2'de görüldüğü gibidir.

Tablo 2. Ölçek güvenilirlik analizi

Ölçek Adı	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha Değeri
Örgütsel Sessizlik	30	0,88
Alt Faktörler		
Yönetici	13	0,74
Öğretmen	11	0,67
Ortam	6	0,63

Tablo 2'de yer alan veriler incelendiğinde örgütsel sessizlik ölçeğinin tamamı için Cronbach's Alpha değeri 0,88 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç

ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir ($0,80 < \text{Alfa} < 1,00$) olduğunu göstermektedir. Alt ölçeklerin Cronbach's Alpha değerleri ise yönetici boyutu için 0,74, öğretmen boyutu için 0,67 ve ortam boyutu için 0,63 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuçlar bu faktörlerin oldukça güvenilir ($0,60 < \text{Alfa} < 0,80$) olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilmesinde SPSS 22 programından yararlanılmıştır. Öncelikle demografik özelliklerin frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach's Alpha değeri hesaplanmıştır.

Ölçekte yer alan üç boyuttaki faktörlerin demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde uygulanacak analiz yönteminin seçimi için öncelikle verilerin normal dağılım olup olmadığını belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro Wilk testleri yapılmıştır. Araştırmadaki gözlem sayısı 29'dan az olduğunda normal dağılımı belirlemek için Shapiro Wilk, fazla olduğunda ise Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmaktadır (Kalaycı, 2008). Bu araştırmada gözlem sayısı 29'dan fazla olduğu için Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Test sonucunda eğer anlamlılık düzeyi 0,05'ten büyük olursa normal dağılım olduğu sonucuna varılır. Aynı zamanda verilerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1 ile -1 arasında olması da normal dağılım olduğunu göstermektedir (Pallant, 2001). Araştırma verileri için yapılan analiz sonucu elde edilen sonuçlar Tablo 3'te görüldüğü gibidir.

Tablo 3. Normal dağılım analiz sonuçları

Faktör	Kolmogorov-Smirnov ^a			Çarpıklık		Basıklık	
	Statistic	df	Sig.				
Yönetici	0,082	252	0,000	-0,345	0,153	-0,064	0,306
Öğretmen	0,048	252	0,200	-0,099	0,153	-0,044	0,306
Ortam	0,101	252	0,000	0,130	0,153	0,773	0,306

^a Lilliefors Significance Correction

Tablo 3'te yer alan sonuçlara göre Kolmogorov-Smirnov testi ile anlamlılık düzeyi öğretmen boyutu için 0,05'ten büyük, yönetici ve ortam boyutu için 0,05'ten küçük hesaplanmıştır. Bu sonuç öğretmen boyutunda yer alan verilerin normal dağıldığını, yönetici ve ortam boyutu için normal dağılım olmadığını göstermektedir. Bu durumda bu iki boyutun çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Her iki faktörde de çarpıklık (yönetici -

0,345/0,153 ve ortam 0,130/0,153) ve basıklık (yönetici -0,064/0,306 ve ortam 0,773/0,306) değerleri +1 ile -1 arasında olduğu için normal dağılım olduğu belirlenmiştir.

Aynı zamanda araştırmada yer alan alt ölçeklerin demografik özelliklere göre farklılıklarının incelenmesinden önce bağımlı değişkendeki varyansın bağımsız değişkendeki gruplara homojen olarak dağılıp dağılmadığını yani normal dağılım olup olmadığını belirlemek üzere yapılacak testlerden biri Levene testidir. Bu analiz sonucu elde edile anlamlılık değeri (p) 0,05'ten büyük ise dağılım normal kabul edilir (Gamgam ve Altunkaynak, 2017). Araştırma verilerine yapılan Levene Testi sonucu tüm demografik özellikler için normal dağılım olduğu tespit edilmiştir. Teste ilişkin bulgular dördüncü bölümde verilmiştir.

Veriler normal dağılım gösterdiği için analizde parametrik testler uygulanmıştır. Demografik özellikler ile ölçek faktörleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla cinsiyet ve medeni durum için t testi, yaş, branş, kıdem yılı ve mevcut okuldaki çalışma süreleri için ANOVA testi yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma problemlerine ilişkin elde edilen analiz sonuçları verilmiştir. Öncelikle ölçeğe ilişkin genel dağılım, sonrasında katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımlara yer verilmiştir.

Örgütsel Sessizliğe İlişkin Genel Dağılım

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel sessizlik algısının belirlenmesi amacıyla kullanılan ve 30 maddeden oluşan örgütsel sessizlik ölçeğine ilişkin sonuçlar Tablo 4'e görüldüğü gibidir.

Tablo 4. Örgütsel sessizlik ölçeğine ilişkin genel dağılım

Ölçek	Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (S)
Örgütsel Sessizlik	3,32	0,47
Yönetici Ölçeği	3,73	0,55
Öğretmen Ölçeği	3,03	0,59
Ortam Ölçeği	2,98	0,54

Tablo 4'e yer alan sonuçlar incelendiğinde örgütsel sessizlik ölçeğinin ortalaması 3,32 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri ortalamanın üzerindedir. Stan-

dart sapmanın 0,47 olarak çıkması da katılımcıların cevaplarının birbirine yakın olduğunu gösterir. Okullardaki işleyişe ilişkin konularda öğretmenlerin fikir beyan etmekten kaçınıyor olmaları olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilir.

Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Örgütsel Sessizlikte Yönetici Boyutu Hakkındaki Görüşleri

Araştırma ölçeğinde yer alan örgütsel sessizliğin yönetici boyutu 13 maddeyi kapsamaktadır. Bu maddelerin frekans, ortalama ve standart sapma dağılımları Tablo 5’de görüldüğü gibidir.

Tablo 5. Yönetici boyutuna ilişkin ortalamalar ve standart sapmalar

No	Madde	\bar{X}	S
3	Öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini dile getirmeleri, örgütsel öğrenmeyi ve gelişmeyi destekler.	4,01	0,75
4	Okulumuzda farklı bakış açıları olduğunda isabetli karar verme ihtimali yükselir.	3,81	0,99
6	Öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini ifade edememesi onları okuldan soğutur	3,73	0,99
7	Öğretmenler problemlerini dile getiremediklerinde performansları düşer.	3,79	0,91
10	Öğretmenlerin içsel memnuniyetsizliği endişe ve stresi tetikler.	3,93	0,85
18	Okul yöneticilerinin “En iyi ben bilirim” tavrı, öğretmenlerin üzerinde olumsuz bir etki yaratır.	3,65	1,01
19	Okul yöneticilerinin performanslarının düşük olması, öğretmenlerin sorunlarını dile getirmesini engeller.	3,26	1,04
20	Öğretmenlerin okul yöneticilerine güven duymamaları, duygu ve düşüncelerini dile getirmelerine engel olur.	3,58	1,02
21	Okuldaki sorunların dile getirilmemesi, hem öğretmenlerin hem de okulun gelişimini olumsuz etkiler	4,05	0,91
22	Okul yöneticilerinin içtenliği ve dürüstlüğü, öğretmenlerin kendi düşüncelerini dile getirmelerine teşvik eder.	4,13	0,89
23	Okullarda sorunların dile getirilmemesinde kilit rol okul yöneticilerindedir.	3,56	0,97
24	Okul yöneticilerinin, öğretmenleri hakkında önyargılı olması öğretmenlerin kendi duygu ve düşüncelerini dile getirmelerine engel olur.	3,55	0,95
28	Yöneticiler ve öğretmenler arasında açık iletişimin olmaması, öğretmenlerin duygularını ifade etmemesine neden olur.	3,55	0,93
	Genel Ortalama	3,73	0,55

Tablo 5’e bakıldığında yönetici boyutunun genel ortalamasının 3,73 ve standart sapmanın 0,55 olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre katılımcıların yönetici boyutuna bağlı örgütsel sessizlik algı düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu görülmektedir.

Bu boyutu oluşturan maddelerin tek tek ortalamaları ele alındığında en düşük ortalamaya sahip olan madde 19. maddedir. Bu maddenin ortalaması 3,26 olarak hesaplanmıştır. Yönetici boyutu içinde yöneticinin performansı

nın düşük olması öğretmenlerin örgütsel sessizliği üzerinde en az etkiye sahip olan durumdur. En yüksek ortalamaya sahip madde ise 4,13 ile 22. maddedir. Öğretmenler yöneticilerin içten ve dürüst davranmaları halinde düşüncelerini çok rahat dile getirebilecektir. Ortalaması 4,05 olan 21 madde ele alındığında öğretmenler sorunları dile getirememeleri halinde hem kendi gelişimlerinin hem de okulun gelişiminin olumsuz etkileneceği düşünmektedirler.

Yönetici boyutu ile cinsiyet değişkeni: Katılımcıların cinsiyet değişkeni ile örgütsel sessizliğin yönetici boyutu arasındaki ilişkiye ilişkin analiz sonuçları Tablo 6'da görüldüğü gibidir.

Tablo 6. Yönetici boyutu ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişki

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	p
Kadın	116	3,76	0,52	0,871	0,38
Erkek	136	3,70	0,57		

Tablo 6'da yer alan sonuçlara göre katılımcıların cinsiyet değişkeni ile örgütsel sessizliğin yönetici boyutu arasında 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık ($t=0,871$; $p=0,38$) bulunmamaktadır. Gerek kadın gerek erkek katılımcıların yönetici boyutuna ilişkin algıları benzerlik göstermektedir.

Yönetici boyutu ile medeni durum değişkeni: Katılımcıların medeni durum değişkeni ile örgütsel sessizliğin yönetici boyutu arasındaki ilişkiye ilişkin analiz sonuçları Tablo 7'de görüldüğü gibidir.

Tablo7. Yönetici boyutu ile medeni durum değişkeni arasındaki ilişki

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	p
Evli	218	3,74	0,54	0,309	0,75
Bekâr	34	3,70	0,64		

Tablo 7'de yer alan sonuçlara göre katılımcıların medeni durum değişkeni ile örgütsel sessizliğin yönetici boyutu arasında 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık ($t=0,309$; $p=0,75$) bulunmamaktadır. Yani katılımcıları medeni durumu fark etmeksizin yönetici boyutuna ilişkin algıları benzerlik göstermektedir.

Yönetici boyutu ile branş değişkeni: Katılımcıların branş değişkeni ile örgütsel sessizliğin yönetici boyutu arasındaki ilişkiye ilişkin analiz sonuçları Tablo 8’de görüldüğü gibidir.

Tablo 8. Yönetici boyutu ile branş değişkeni arasındaki ilişki

Alt Boyut	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Türkçe	3,90	0,51	Gruplar Arası	5,36	11	0,48	1,624	0,09
Matematik	3,65	0,47						
Fen ve Teknoloji	3,83	0,61						
Sosyal Bilgiler	3,69	0,53						
İngilizce	3,71	0,60	Grup İçi	72,05	240	0,30	1,624	0,09
Din Kültürü ve Ahlak	3,55	0,58						
Görsel Sanatlar	3,90	0,52						
Müzik	4,00	0,24	Toplam	77,42	251			
Beden Eğitimi	3,38	0,59						
Teknoloji ve Tasarım	3,67	0,62						
Bilişim Teknolojileri	3,89	0,32						
Rehber	3,72	0,42						

Tablo 8’de yer alan sonuçlara göre 0,05 anlamlılık düzeyinde katılımcıların branş değişkeni ile örgütsel sessizliğin yönetici boyutu arasında anlamlı bir farklılık ($F=1,624$; $p=0,09$) bulunmamaktadır. Yani katılımcıların branşları fark etmeksizin yönetici boyutuna ilişkin algıları benzerlik göstermektedir.

Yönetici boyutu ile kıdem yılı değişkeni: Katılımcıların kıdem yılı değişkeni ile örgütsel sessizliğin yönetici boyutu arasındaki ilişkiye ilişkin analiz sonuçları Tablo 9’da görüldüğü gibidir.

Tablo 9. Yönetici boyutu ile kıdem yılı değişkeni arasındaki ilişki

Alt Boyut	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
1-8 yıl	3,77	0,53	Gruplar Arası	0,98	2	0,49	1,602	0,20
9-17 yıl	3,76	0,54	Grup İçi	76,43	249	0,30		
17 yıl ve üzeri	3,60	0,61	Toplam	77,42	251			

Tablo 9’da yer alan sonuçlara göre 0,05 anlamlılık düzeyinde katılımcıların kıdem yılı değişkeni ile örgütsel sessizliğin yönetici boyutu arasında anlamlı bir farklılık ($F=1,602$; $p=0,20$) bulunmamaktadır. Yani katılımcıların kıdem yılı fark etmeksizin yönetici boyutuna ilişkin algıları benzerlik göstermektedir.

Yönetici boyutu ile mevcut okuldaki çalışma süresi değişkeni: Katılımcıların mevcut okuldaki çalışma süreleri değişkeni ile örgütsel sessizliğin yönetici boyutu arasındaki ilişkiye ilişkin analiz sonuçları Tablo 10'da görüldüğü gibidir.

Tablo 10. Yönetici boyutu ile mevcut okuldaki çalışma süresi değişkeni arasındaki ilişki

Alt Boyut	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
1-8 yıl	3,73	0,54	Gruplar Arası	0,47	2	0,23	0,771	0,46
9-17 yıl	3,84	0,60	Grup İçi	76,94	249	0,30		
17 yıl ve üzeri	3,56	0,78	Toplam	77,42	251			

Tablo 10'da yer alan sonuçlara göre 0,05 anlamlılık düzeyinde katılımcıların mevcut okuldaki çalışma süresi değişkeni ile örgütsel sessizliğin yönetici boyutu arasında anlamlı bir farklılık ($F=0,771$; $p=0,46$) bulunmamaktadır. Yani katılımcıların mevcut okuldaki çalışma süreleri fark etmeksizin yönetici boyutuna ilişkin algıları benzerlik göstermektedir.

Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Örgütsel Sessizlikte Öğretmen boyutu Hakkındaki Görüşleri

Araştırma ölçeğinde yer alan örgütsel sessizliğin öğretmen boyutu 11 maddesi kapsamaktadır. Bu maddelerin frekans, ortalama ve standart sapma dağılımları Tablo 11'te görüldüğü gibidir.

Tablo 11. Öğretmen boyutu maddelerine ait ortalamalar ve standart sapmalar

No	Madde	\bar{X}	S
1	Öğretmenler yöneticilerinin eksikliklerini bilmelerine rağmen bu durumu dile getirmezler.	3,08	1,00
2	Öğretmenler görüşlerini ifade ettikleri için yöneticilerden ve meslektaşlarından olumsuz tepki alırlar.	2,83	1,03
5	Okulumuzda bulunan yöneticiler, öğretmenlerin yeni uygulamalar konusundaki görüşlerini almaya açık değildirler.	2,51	1,03
9	Öğretmenler belirli konular hakkında konuşmaktan kaçınırlar.	3,28	1,03
15	Okul yöneticilerinin öğretmenlere adil davranmaması, öğretmenlerin görüşlerini açıklamalarına engel olmaktadır.	3,21	1,07
16	Okul yöneticileri öğretmenlerin görüşlerini saygı ile karşılar.	3,39	0,94
25	Öğretmenlerin olay ve durumlar karşısında sessiz kalmaları, gizli bir muhalefetin göstergesidir.	3,17	1,02
26	Öğretmenler dışlanacakları endişesiyle duygu ve düşüncelerini dile getirmezler.	2,94	1,03
27	Öğretmenler duygu ve düşüncelerini açıkladıkları zaman güvende olmadıklarını hissederler.	2,82	1,05
29	Öğretmenler sorun çıkarıcı ve şikâyetçi görünmek istemediklerinden, olaylar ve durumlar karşısında sessiz kalmayı tercih ederler.	3,26	1,00
30	Öğretmenler okulda karşılaştıkları sorunları dile getirmekten kaçınırlar.	2,90	1,01
	Genel Ortalama	3,03	0,59

Tablo 11’de bakıldığında örgütsel sessizliğin öğretmen boyutunun genel ortalamasının 3,03 ve standart sapmanın 0,59 olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre katılımcıların öğretmen boyutuna bağlı örgütsel sessizlik algı düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu görülmektedir.

Bu boyutu oluşturan maddelerin tek tek ortalamaları ele alındığında en düşük ortalamaya sahip olan madde 5. maddedir. Bu maddenin ortalaması 2,51olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre araştırmaya katılan öğretmenler yöneticilerin yeni uygulamalar konusunda görüşlerini alıp almayacakları konusunda bir fikir edinemedikleri söylenebilir. En yüksek ortalamaya sahip madde ise 3,39 ile 16. maddedir. Öğretmenler düşünce ve görüşlerinin yöneticiler tarafından saygıyla karşılanacağını düşünmektedirler. Ortalaması 3,28 olan 9 madde ile 3,26 olan 29. madde incelendiğinde öğretmenlerin çeşitli konuları konuşmaktan kaçındığı ve sorun çıkaran ve şikâyetçi bir kişi gibi görünmemek amacıyla sessiz kalmayı tercih ettikleri söylenebilir.

Öğretmen boyutu ile cinsiyet değişkeni: Katılımcıların cinsiyet değişkeni ile örgütsel sessizliğin öğretmen boyutu arasındaki ilişkiye ilişkin analiz sonuçları Tablo 12’de görüldüğü gibidir.

Tablo 12. Öğretmen boyutu ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişki

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	p
Kadın	116	3,03	0,58	1,071	0,28
Erkek	136	3,03	0,61		

Tablo 12’de yer alan sonuçlara göre katılımcıların cinsiyet değişkeni ile örgütsel sessizliğin öğretmen boyutu arasında 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık ($t=1,071$; $p=0,28$) bulunmamaktadır. Yani katılımcıları gerek kadın gerek erkek öğretmen boyutuna ilişkin algıları benzerlik göstermektedir.

Öğretmen boyutu ile medeni durum değişkeni: Katılımcıların medeni durum değişkeni ile örgütsel sessizliğin öğretmen boyutu arasındaki ilişkiye ilişkin analiz sonuçları Tablo 13’de görüldüğü gibidir.

Tablo 13. Öğretmen boyutu ile medeni durum değişkeni arasındaki ilişki

Medeni Durum	N	\bar{X}	S	t	p
Evli	218	3,04	0,60	0,754	0,91
Bekâr	34	2,96	0,58		

Tablo 13’de yer alan sonuçlara göre katılımcıların medeni durum değişkeni ile örgütsel sessizliğin öğretmen boyutu arasında 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık ($t=0,754$; $p=0,91$) bulunmamaktadır. Yani katılımcıları medeni durumu fark etmeksizin öğretmen boyutuna ilişkin algıları benzerlik göstermektedir.

Öğretmen boyutu ile branş değişkeni: Katılımcıların branş değişkeni ile örgütsel sessizliğin öğretmen boyutu arasındaki ilişkiye ilişkin analiz sonuçları Tablo 14’de görüldüğü gibidir.

Tablo 14. Öğretmen boyutu ile branş değişkeni arasındaki ilişki

Alt Boyut	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Türkçe	3,23	0,59	Gruplar Arası	8,08	11	0,73	2,147	0,018
Matematik	2,98	0,45						
Fen ve Teknoloji	3,25	0,71						
Sosyal Bilgiler	2,84	0,48						
İngilizce	3,01	0,68	Grup İçi	82,16	240	0,34	2,147	0,018
Din Kültürü ve Ahlak	2,72	0,50						
Görsel Sanatlar	2,91	0,31						
Müzik	3,22	0,56						
Beden Eğitimi	2,83	0,70	Toplam	90,24	251			
Teknoloji ve Tasarım	3,08	0,60						
Bilişim Teknolojileri	2,90	0,47						
Rehber	2,83	0,48						

Tablo 14’de yer alan sonuçlara göre 0,05 anlamlılık düzeyinde katılımcıların branş değişkeni ile örgütsel sessizliğin yönetici öğretmen arasında anlamlı bir farklılık ($F=2,147$; $p=0,018$) belirlenmiştir. Hangi branşlar arasında farklılık olduğunun belirlenmesi amacıyla tukey testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 15’de görüldüğü gibidir.

Tablo 15. Öğretmen boyutu algısı farklı çıkan branşlar

Branş	\bar{X}	Farklı Çıkan Branşlar	\bar{X}	Fark	S	p
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	2,72	Türkçe	3,23	-0,51	0,15	0,037
		Fen ve Teknoloji	3,25	-0,53	0,15	0,038

Tablo 15’de yer alan sonuçlar incelendiğinde 0,05 anlamlılık düzeyinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşındaki öğretmenler ile Türkçe ($p=0,037$) ve Fen ve Teknoloji ($p=0,038$) branşındakilerin öğretmen boyutu algısı arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu branşların ortalamaları dikka-

te alındığında Türkçe (3,23) ve Fen ve Teknoloji (3,25) branşındakilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (2,72) branşındaki öğretmenlere göre öğretmen boyutu algısının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmen boyutu ile kıdem yılı değişkeni: Katılımcıların kıdem yılı değişkeni ile örgütsel sessizliğin öğretmen boyutu arasındaki ilişkiye ilişkin analiz sonuçları Tablo 16'da görüldüğü gibidir.

Tablo 16. Öğretmen boyutu ile kıdem yılı değişkeni arasındaki ilişki

Alt Boyut	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
1-8 yıl	2,94	0,54	Gruplar Arası	1,75	2	0,87		
9-17 yıl	3,12	0,60	Grup İçi	88,49	249	0,35	2,464	0,08
17 yıl ve üzeri	2,97	0,65	Toplam	90,24	251			

Tablo 16'da yer alan sonuçlara göre 0,05 anlamlılık düzeyinde katılımcıların kıdem yılı değişkeni ile örgütsel sessizliğin öğretmen boyutu arasında anlamlı bir farklılık ($F=2,464$; $p=0,08$) bulunmamaktadır. Yani katılımcıların kıdem yılı fark etmeksizin öğretmen boyutuna ilişkin algıları benzerlik göstermektedir.

Öğretmen boyutu ile mevcut okuldaki çalışma süresi değişkeni: Katılımcıların mevcut okuldaki çalışma süreleri değişkeni ile örgütsel sessizliğin öğretmen boyutu arasındaki ilişkiye ilişkin analiz sonuçları Tablo 17'de görüldüğü gibidir.

Tablo 17. Öğretmen boyutu ile mevcut okuldaki çalışma süresi değişkeni arasındaki ilişki

Alt Boyut	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
1-8 yıl	3,02	0,60	Gruplar Arası	0,96	2	0,48		
9-17 yıl	3,20	0,56	Grup İçi	89,28	249	0,35	1,344	0,26
17 yıl ve üzeri	2,84	0,38	Toplam	90,24	251			

Tablo 17'de yer alan sonuçlara göre 0,05 anlamlılık düzeyinde katılımcıların mevcut okuldaki çalışma süresi değişkeni ile öğretmen boyutu arasında anlamlı bir farklılık ($F=1,344$; $p=0,26$) bulunmamaktadır. Yani katılımcıların mevcut okuldaki çalışma süreleri fark etmeksizin öğretmen boyutuna ilişkin algıları benzerlik göstermektedir.

Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Örgütsel Sessizlikte Ortam boyutu Hakkındaki Görüşleri

Araştırma ölçeğinde yer alan örgütsel sessizliğin ortam boyutu 6 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin frekans, ortalama ve standart sapma dağılımları Tablo 18’de görüldüğü gibidir.

Tablo 18. Ortam boyutu maddelerine ait ortalamalar ve standart sapmalar

No	Madde	\bar{X}	S
8	Öğretmenler güç durumlarda konuşmaktan çok, susmayı tercih ederler.	3,14	1,10
11	Öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini açıklayamaması kendilerinde özgüven eksikliği doğurur.	3,62	0,95
12	Öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini açıkça ifade edememesi bütün olay ve durumlar hakkındadır.	2,56	0,91
13	Öğretmenlerin görüşlerini dile getirmemesi, yöneticilerin otoriter davranışlarından kaynaklanmaktadır.	2,88	1,00
14	Okuldaki israf ve kayıplar öğretmenlerin kendilerini ifade etmelerini engeller.	2,56	0,91
17	Öğretmenlerin bilgisizlik ve deneyimsizlik korkusu, duygularını ifade etmesine engel olur.	3,16	1,02
	Genel Ortalama	2,98	0,54

Tablo 18’e bakıldığında örgütsel sessizliğin ortam boyutunun genel ortalamasının 2,98 ve standart sapmanın 0,54 olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre katılımcıların ortam boyutuna bağlı örgütsel sessizlik algı düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu görülmektedir.

Bu boyutu oluşturan maddelerin tek tek ortalamaları ele alındığında 12. ve 14. maddeler en düşük ortalamaya sahiptirler. Bu maddelerin ortalaması 2,56 olarak hesaplanmıştır. Katılımcılar öğretmenlerin görüşlerini tüm olaylar için dile getirmediği ve okullarda yaşanan israfın öğretmenlerin kendini ifade edememelerinden kaynaklandığı fikrini tam olarak desteklemedikleri söylenebilir. En yüksek ortalamaya sahip madde ise 3,62 ile 11. maddedir. Katılımcılar fikirlerini beyan edemeyen öğretmenlerde özgüven eksikliği olacağını düşünmektedirler. Ortalaması 3,16 olan 17. madde ele alındığında öğretmenlerin bilgi ve deneyim eksikliği korkusuyla öğretmenlerin sessizliği tercih ettiği söylenebilir.

Ortam boyutu ile cinsiyet değişkeni: Katılımcıların cinsiyet değişkeni ile örgütsel sessizliğin ortam boyutu arasındaki ilişkiye ilişkin analiz sonuçları Tablo 19’da görüldüğü gibidir.

Tablo 19. Ortam boyutu ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişki

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	p
Kadın	116	3,02	0,58	1,071	0,28
Erkek	136	2,95	0,51		

Tablo 19’da yer alan sonuçlara göre katılımcıların cinsiyet değişkeni ile örgütsel sessizliğin ortam boyutu arasında 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık ($t=1,071$; $p=0,28$) bulunmamaktadır. Gerek kadın gerek erkek katılımcıların ortam boyutuna ilişkin algıları benzerlik göstermektedir.

Ortam boyutu ile medeni durum değişkeni: Katılımcıların medeni durum değişkeni ile örgütsel sessizliğin ortam boyutu arasındaki ilişkiye ilişkin analiz sonuçları Tablo 20’de görüldüğü gibidir.

Tablo 20. Ortam boyutu ile medeni durum değişkeni arasındaki ilişki

Medeni durum	N	\bar{X}	S	t	p
Evli	218	2,98	0,53	0,110	0,91
Bekâr	34	2,97	0,65		

Tablo 20’de yer alan sonuçlara göre katılımcıların medeni durum değişkeni ile örgütsel sessizliğin ortam boyutu arasında 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık ($t=0,110$; $p=0,91$) bulunmamaktadır. Yani katılımcıların medeni durumu fark etmeksizin ortam boyutuna ilişkin algıları benzerlik göstermektedir.

Ortam boyutu ile branş değişkeni: Katılımcıların branş değişkeni ile örgütsel sessizliğin ortam boyutu arasındaki ilişkiye ilişkin analiz sonuçları Tablo 21’de görüldüğü gibidir.

Tablo 21. Ortam boyutu ile branş değişkeni arasındaki ilişki

Alt Boyut	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Türkçe	3,07	0,54	Gruplar Arası	3,06	11	0,27		
Matematik	3,03	0,56						
Fen ve Teknoloji	3,08	0,58						
Sosyal Bilgiler	2,94	0,37						
İngilizce	3,02	0,68	Grup İçi	72,67	240	0,30	0,919	0,52
Din Kültürü ve Ahlak	2,78	0,63						
Görsel Sanatlar	3,00	0,49						
Müzik	2,91	0,29						
Beden Eğitimi	2,76	0,45	Toplam	75,73	251			
Teknoloji ve Tasarım	2,80	0,44						
Bilişim Teknolojileri	3,05	0,34						
Rehber	2,96	0,38						

Tablo 21’de yer alan sonuçlara göre 0,05 anlamlılık düzeyinde katılımcıların branş değişkeni ile örgütsel sessizliğin ortam boyutu arasında anlamlı bir farklılık ($F=0,919$; $p=0,52$) bulunmamaktadır. Yani katılımcıların branşları fark etmeksizin ortam boyutuna ilişkin algıları benzerlik göstermektedir.

Ortam boyutu ile kıdem yılı değişkeni: Katılımcıların kıdem yılı değişkeni ile örgütsel sessizliğin ortam boyutu arasındaki ilişkiye ilişkin analiz sonuçları Tablo 22’de görüldüğü gibidir.

Tablo 22. Ortam boyutu ile kıdem yılı değişkeni arasındaki ilişki

Alt Boyut	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
1-8 yıl	2,93	0,57	Gruplar Arası	0,76	2	0,38	1,274	0,28
9-17 yıl	3,04	0,51	Grup İçi	74,96	249	0,30		
17 yıl ve üzeri	2,92	0,58	Toplam	75,73	251			

Tablo 22’de yer alan sonuçlara göre 0,05 anlamlılık düzeyinde katılımcıların kıdem yılı değişkeni ile örgütsel sessizliğin ortam boyutu arasında anlamlı bir farklılık ($F=1,274$; $p=0,28$) bulunmamaktadır. Yani katılımcıların kıdem yılı fark etmeksizin ortam boyutuna ilişkin algıları benzerlik göstermektedir.

Ortam boyutu ile mevcut okuldaki çalışma süresi değişkeni: Katılımcıların mevcut okuldaki çalışma süreleri değişkeni ile örgütsel sessizliğin ortam boyutu arasındaki ilişkiye ilişkin analiz sonuçları Tablo 23’de görüldüğü gibidir.

Tablo 23. Ortam boyutu ile mevcut okuldaki çalışma süresi değişkeni arasındaki ilişki

Alt Boyut	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
1-8 yıl	2,96	0,54	Gruplar Arası	0,93	2	0,46	1,548	0,21
9-17 yıl	3,11	0,55	Grup İçi	74,80	249	0,30		
17 yıl ve üzeri	3,25	0,59	Toplam	75,73	251			

Tablo 23’de yer alan sonuçlara göre 0,05 anlamlılık düzeyinde katılımcıların mevcut okuldaki çalışma süresi değişkeni ile örgütsel sessizliğin ortam boyutu arasında anlamlı bir farklılık ($F=1,548$; $p=0,21$) bulunmamaktadır. Yani katılımcıların mevcut okuldaki çalışma süreleri fark etmeksizin ortam boyutuna ilişkin algıları benzerlik göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada kullanılan örgütsel sessizlik ölçeğinin genel ortalamasına bakıldığında, bu sonucun ortalamanın üzerinde olduğu, ancak ortalamaya yakın bir düzeyde olduğu söylenebilir. Standart sapma değeride katılımcıların cevaplarının birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Bu sonuca göre öğretmenlerin okullarda yaşadıkları olaylar ve karşılaştıkları durumlar karşısında sessiz kalmaya yöneldikleri, düşüncelerini ve yaşadıkları sorunları rahatlıkla ifade edemedikleri söylenebilir. Okullardaki işleyişe ilişkin konularda öğretmenlerin fikir beyan etmekten kaçınıyor olmaları olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilir. Literatürde öğretmen görüşlerine dayalı olarak yapılan çalışmalarda (Gökçe, 2013; Nartgün ve Kartal, 2013; Demirtaş, Özdemir ve Küçük, 2016; Aydın, 2016; Potuk, 2017; Moçosoglo ve Kaya, 2018; Demirtaş ve Nacar, 2018; Özdemir, Orhan ve Özkayran, 2018; Durmuş, 2019; Demir ve Cömert, 2019; Demirtaş ve Küçük, 2019; Göven ve Şentürk, 2019) öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının genel olarak orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Ancak Önder (2017) araştırmasında öğretmenlerin örgütsel sessizlik algısını düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Önder (2017) bu bulguyu, ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin gelişen olay ve durumlar karşısında sessiz kalmadıkları, duygu ve düşüncelerini rahatça ifade ettikleri şeklinde yorumlamıştır. Ayrıca bu durumun nedenini, öğretmenlerin kamu çalışanı olarak işlerini kaybetme riski olmadığı ve okul örgütünün kendine özgü özelliklerinin olabileceği şeklinde açıklamıştır.

Literatürde, örgütsel sessizlik ile diğer örgütsel davranış kapsamına giren kavramlarla ilişkisel çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda da, bu araştırma kapsamında bahsedildiği üzere, örgütsel sessizliğin örgüt ortamına zarar verdiğini göstermektedir. Özdemir, Orhan ve Özkayran (2018) çalışmasında örgütsel sessizlik ve sinizm arasında pozitif yönlü; Moçosoglo ve Kaya (2018) örgütsel sessizlik ve örgütsel mutluluk arasında negatif yönlü; Önder (2017), örgütsel sessizlik ile örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık arasında negatif yönlü; Demirtaş, Özdemir ve Küçük (2016) örgütsel sessizlik ile bürokratik yapı ve örgütsel sinizm arasında pozitif yönlü; Aydın (2016), örgütsel sessizlik ile okul yönetiminde kayırmacılık arasında pozitif yönlü ilişkiler saptamışlardır. Bu çalışmalarda gösteriyor ki okullarda örgütsel sessizlik arttıkça sinizm, bürokratik yapı algısı, okul yönetiminde

kayırmacılık artmakta buna karşın örgütsel mutluluk, örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık azalmaktadır. Bu bulgular, örgütsel sessizliğin örgüt yapısına zarar verdiği göstermektedir. Ancak öğretmen algılarına göre Demirtaş ve Nacar (2018)'in iş doyumu ile örgütsel sessizlik arasında Güven ve Şentürk (2019)'ün örgütsel bağlılık ile örgütsel sessizlik arasında Durmuş (2019)'un örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik arasında anlamlı bir ilişki olmadığı yönünde elde ettikleri bulgular bu araştırmada kullanılan söylemleri desteklememektedir. Belki de bu konuda ortaya çıkan en ilginç bulgu Balyer ve Çetindere (2019)'nin araştırmasına dayanmaktadır. Bu araştırmaya göre öğretmenlerin sessizlik düzeyleri artarken, motivasyon düzeyleri de artmaktadır. Beklenenin tam tersi bu durum araştırmada, öğretmenlerin örgütsel sessizliğin artmasına bağlı olarak kendilerini koruma yönünde motivasyonlarını arttırabileceği şeklinde açıklanmaktadır.

Ölçeğin alt faktörlerine ilişkin öğretmen algılarına bakıldığında yönetici, öğretmen ve ortam boyutlarında öğretmenlerin algılarının ortalamanın üstünde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin, yönetici konumunda olan kişilerin tutumları ve davranışları nedeniyle ve düşüncelerini dile getirdiklerinde karşılaşılabilecekleri olumsuz geribildirimleri düşünerek sessiz kalmayı tercih edebilecekleri; öğretmenlerin meslektaşlarından gelebilecek olumsuz eleştiriler, yaşanabilecek bir dışlanma hali ya da kişisel olarak bilgi ve tecrübelerinin yetersiz olması sebebiyle sessiz kalabilecekleri; öğretmenlerin literatürde sessizliğin örgütsel nedenleri olarak kabul edilen örgüt kültürü ve iklimi, örgütsel adalet ve sosyalizasyon gibi çalıştıkları ortamla ilgili nedenlerle sessiz kalabilecekleri söylenebilir. Çalışmasında aynı ölçeği kullanan Kahveci ve Demirtaş (2013) yönetici boyutunda "katılıyorum" öğretmen ve ortam boyutunda "orta düzeyde katılıyorum" sonuçlarına ulaşmıştır. Literatürde farklı örgütsel sessizlik ölçekleri de kullanılmıştır. Öğretmen algılarına göre Sarıdede (2019) sadece örgüt yararına sessizliği temsil eden ilişki boyutu ortalamanın üzerinde, kabullenici ve savunmacı boyutlarının ise düşük düzeyde olduğunu; Dal ve Başkan (2018) okul ortamı, sessizliğin kaynağı ve izolasyon alt boyutlarında "orta" düzeyde, duygu ve yönetici alt boyutlarında ise "yüksek" düzeyde olduğunu; Demirtaş, Özdemir ve Küçük (2016) izolasyon duygu, yönetici, okul ortamı ve sessizliğin kaynağı alt boyutlarında olmak üzere tüm boyutlara orta düzeyde olduğunu; Potuk (2017) savunma amaçlı seslilik ve sessizlik ile kabul edilen sessizlik düzeylerinin düşük, örgüt yararına seslilik ve sessizlik dü-

zeylerinin yüksek, kabul edilen seslilik ve genel örgütsel sessizliklerinin orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

Çalışmada, genel olarak örgütsel sessizliğin alt boyutları ile öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, branş, kıdem yılı ve mevcut okuldaki çalışma süresi değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sadece ğretmen boyutu ile katılımcıların branş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Branşlar bazında farklılık incelendiğinde Türkçe ile Fen ve Teknoloji branşlarının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşındaki öğretmenlere göre sessizlik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer Şekilde Kahveci ve Demirtaş (2013) branş değişkeni açısından "Dil (Türkçe ve İngilizce)" grubunda bulunan katılımcıların diğer branşlarda bulunan katılımcılara oranla daha fazla sessiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun dışında cinsiyet ve okulda çalışılan süre değişkenlerinde anlamlı farklılıklar tespit ederken yaş ve hizmet süresi değişkenlerinde anlamlı farklılıklar tespit edememişlerdir. Diğer çalışmalarda ise öğretmenlerin sessizlik düzeyleri ile Nartgün ve Kartal (2013) cinsiyet, kıdem ve kurumda çalışma süresi değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı; zdemir, Orhan ve Özkayran (2018) cinsiyet, okul türü ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir ilişki olmadığı; Sarıdede (2019) cinsiyete göre anlamlı bir ilişki olmadığı, okuldaki çalışma süresi ve kıdeme göre anlamlı bir ilişki olduğu; Demir ve Cömert (2019) cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu ve mesleki kıdeme göre anlamlı bir ilişki olmadığı, öğrenim durumuna göre anlamlı bir ilişki olduğu; Dal ve Baskan (2018) yaptığı okuldaki hizmet süresi, eğitim durumu ve branşa göre anlamlı bir ilişki olmadığı, cinsiyet, yaş ve mesleki kıdeme göre anlamlı bir ilişki olduğu yönünde bulgulara ulaşılmışlardır. Literatürdeki bulgular incelendiğinde genel olarak örgütsel sessizlik ve öğretmenlerin sahip olduğu demografik özellikler arasında anlamlı ilişkilerin sayısının az olduğu daha çok anlamlı olmayan ilişkiler çıktığı görülmektedir. Bu çalışmada da benzer bulgulara ulaşılmıştır.

Bu araştırma kapsamında aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Araştırma sonuçlarına göre örgütsel sessizliğe neden olan en önemli faktör yöneticilerdir. Yönetici kaynaklı örgütsel sessizliğin nene geçmek için okul yöneticilerine iletişim ve yönetim konusunda düzenli olarak hizmet içi eğitim verilebilir. Yöneticiler atanırken yönetim ve iletişim konusunda özel eğitim almış kişilere (yüksek lisans, özel sertifika

vb.) öncelik verilebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin yöneticilerin performansını değerlendirebileceği bir sistem geliştirilebilir.

- Öğretmenlerin dışlanma korkusu, yöneticilere güvensizlik, kültürel yapı gibi çeşitli kişisel özellikleri de örgütsel sessizliğe neden olmaktadır. Bu faktörü en aza indirmek için öğretmenlerin özellikle doğrudan kendilerini ilgilendiren konularda karara katılmalarını sağlayacak bir yönetim sistemi kurulabilir. Karara katılmaları mümkün değilse bu karar alınmadan önce öğretmenler bilgilendirilmelidir.
- Çalışılan okul ortamı da örgütsel sessizliğe neden olan bir faktördür. Örgütsel sessizliğin bir örgüt kültürü, örgütsel iklim olmasına fırsat verilmemeli ve örgütsel adalet sağlanmalıdır. Örgütsel sosyalizasyon süreci çok iyi işletilmelidir. Yönetici ve öğretmenlerin düzenli sosyal faaliyetlerle bir araya gelmeleri sağlanarak aralarında etkili bir iletişim sağlanabilir.
- Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının değerlendirmesi çalışmasının sonuçlarından hareketle araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir.
- Örgütsel sessizlik algısı farklı düzeydeki eğitim kurumlarında (ilkokul, lise, üniversite) araştırılabilir.
- Özel eğitim kurumlarında benzer bir araştırma yapıp sonuçlar resmi kurumlardaki örgütsel sessizlik düzeyi ile karşılaştırılabilir. Bu araştırmanın sonuçları aynı konuda yapılacak nitel araştırmalarla karşılaştırılabilir.

EXTENDED ABSTRACT

**Organizational Silence In Secondary Schools In The
Context Of Teacher Perceptions**

*

Soner Doğan - Esmâ Karahan idem
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi-Milli Eğitim Bakanlığı

Today, it is important for organizations to be productive and open to innovations in order to survive and maintain their success. The most important factor affecting the success of an organization is the work of the employees for the good of the organization. Their abilities, experience, emotions and thoughts, and commitment to their jobs are of the utmost importance for the efficiency of the organization. Therefore, organizations need to value their ideas, expectations and suggestions as well as providing opportunities for them to show themselves within the organization. In this context, it is important for the employees in these organizations not to remain silent but to express themselves in all organizational processes. However, depending on several reasons, employees opt for organizational silence and are not be able to provide benefits for the organization.

Organizational silence is a concept signifying the unwillingness of corporate employees to exert efforts that will have corporate contribution (Dyne, Ang and Botero, 2003). Organizational silence may be defined as the fact that employees in an organization deliberately conceal their ideas, information and thoughts about their job or corporations as well as hiding their real opinions on issues concerning the organization (Morrison & Milliken, 2000). Organizational silence contains several psychosocial factors such as threat, fear, withdrawal and defense mechanisms.

Schools are structures in which knowledge is produced, updated and developed. It is in the duty of schools to train the labor force that is necessary for the society. Institutions that train the human element, which is the most fundamental element of every social organization, should be open to continuous development and change. It is important to investigate the issue of organizational silence, which is a major impediment to change and development, and to provide solutions on the matter (Bayram, 2010).

The present study aims to measure secondary school teachers' perception of organizational silence. It can be said that organizational silence is a major impediment to organizational development and innovation and that at the same time it leads to the incapacity to solve intraorganizational problems and a decrease in organizational commitment in employees. In this regard, identifying the perception level of teachers participating in the present study on organizational silence and providing the reasons behind silence are of the utmost importance in terms of contributing to solutions on the problem.

The relationship between dependent and independent variables was analyzed in the study. Relational scanning model was used in order to identify this relationship. Relational screening model is a research method aiming to identify whether there is a covariance between two or more variables and the level of this covariance if there is one (Karasar, 2013).

The universe of the study is composed of teachers working in secondary schools affiliated with the Ministry of National Education in Sivas city center. There are 79 secondary schools operating in Sivas city center (<https://sivas.meb.gov.tr/>). Using the convenience sampling method, 300 teachers working in these schools were sent a survey and 252 evaluable scales were obtained accordingly.

The survey method, one of the primary data collection techniques, was used in the study. A survey is the data collection technique that the researcher asks participants to answer in the pre-determined order and structure (Uzgören, 2012). The survey used in this study contains two parts. In the first part, demographic information about the participants was asked. The second part contains the Organizational Silence Scale. There are 30 items on this scale developed by Kahveci and Demirtaş (2013).

SPSS 22 program was used in data analysis. Firstly, frequency and percentage distributions of demographic features were calculated. Cronbach's Alpha value was calculated for the reliability of the scale. Moreover, before analyzing the differences of subscales in the study based on demographic features, Levene's test is one of the tests to be performed in order find whether variance in the dependent variable is homogeneously distributed into groups in the independent variable, that is whether there is normal distribution. Since the research data had normal distribution, parametric tests were performed in the analysis. In order to identify the relationship

between demographic features and scale factors, t-test was used for gender and marital status variables whereas ANOVA test was used for variables such as age, branch, year of seniority and working year in the current school

The grand mean of the Organizational Silence Scale used in the study reveals that this result is above average, but close to the average. The standard deviation value demonstrates that participants' answers are close to one another. According to this result, it can be said that teachers tend to remain silent about the events and circumstances they encounter in schools and that are unable to express their thoughts and problems they face easily. The fact that teachers refrain from stating their opinions on the issues related to the functioning of schools may be considered as an adversity. It is observed that the general perception of teachers on organizational silence is at a medium level in studies based on teacher opinions in the literature (Gökçe, 2013; Nartgün and Kartal, 2013; Demirtaş, Özdemir and Küçük, 2016; Aydın, 2016; Potuk, 2017; Moçosoglo and Kaya, 2018; Demirtaş and Nacar, 2018; Özdemir, Orhan and Özkayran, 2018; Durmuş, 2019; Demir and Cömert, 2019; Demirtaş and Küçük, 2019; Göven and Şentürk, 2019) These results support the research findings.

In the study, no significant difference was found between the subscales of organizational silence and variables such as teachers' gender, marital status, branch, year of seniority and working year in the current school. A significant difference was found only between the teacher subscale and the branch variable. When the difference was analyzed in terms of branches, it was concluded that teachers in Turkish, Science and Technology branches had higher levels of silence compared to teachers in the Religious Culture and Morel Knowledge branch. Similarly, Kahveci and Demirtaş (2013) concluded that in terms of the branch variable, participants in the "Language (Turkish and English)" group remained more silent than participants in other branches. In addition, while they found significant differences in gender and working year in the current school variables, they could not find significant differences in age and term of office variables.

Kaynakça / References

Alparslan, A. M. ve Kayalar, M. (2012). Örgütlerde sessizlik: sessizlik davranışları ve örgütsel ve bireysel etkileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (1), 136-147.

- Aydın, Y. (2016). Örgütsel sessizliğin okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algısı ile ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(2), 165-192. doi: 10.14527/kuey.2016.007
- Balyer, A., ve Çetindere, E.D. (2019). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi . *YILDIZ Journal of Educational Research*, 3 (2), 99-116.
- Bayram, T. Y. (2010). *Üniversitelerde örgütsel sessizlik*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Bağ, D. ve Ekinci, C. E. (2018). Öğretim elemanlarında örgütsel sessizlik davranışı, nedenleri ve sonuçları. *Journal of Human Sciences*, 15 (1), 567-580.
- Bowen, F. ve Blackmon, K. (2003). Spirals of silence: the dynamic effects of diversity on organizational voice. *Journal of Management Studies*, 40 (6), 1393-1417.
- Çakıcı, A (2007). Örgütlerde sessizlik: sessizliğin teorik temelleri ve dinamikleri. *Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1), 145-162.
- Çakıcı, A. (2008). Örgütlerde sessiz kalınan konular sessizliğin nedenleri ve algılanan sonuçları üzerine bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1), 117-134.
- Çavuş, M, Develi, A ve Sarıoğlu, G. (2015). Mobbing ve örgütsel sessizlik: enerji sektörü çalışanları üzerine bir araştırma. *İşletme ve İktisat Çalışmaları Dergisi*, 3 (1) , 10-20.
- Dal, H. A. ve Baskan, G. (2018). Ortaöğretim kurumlarında örgütsel sessizliğe ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24 (1), 45-91.
- Demir, E. ve Cömert, M. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (49), 148-165.
- Demirtaş, Z. ve Küçük, Ö. (2019). Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sessizliği arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 41-58. doi: 10.9779/pauefd.489747
- Demirtaş, Z. ve Nacar, D. (2018). Öğretmenlerin iş doyumu ve örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişki. *Eğitim Yansımaları*, 2(1), 13-23.
- Demirtaş, Z., Özdemir, T. Y. ve Küçük, Ö. (2016). Okulların bürokratik yapısı, örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(2), 193-216. doi: 10.14527/kuey.2016.008
- Durmuş, H. G. (2019). Öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Dyne, L. V., Ang, S. ve Botero, I. C. (2003). Conceptualizing employee silence and employee voice as multidimensional constructs. *Journal of management studies*, 40 (6), 1359-1392.
- Erigüç, G., Özer, Ö. Songur, C. ve Turaç, İ. S. (2014). Bir devlet hastanesinde hemşirelerde örgütsel sessizlik üzerine bir araştırma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İİBF Dergisi*, 4 (2), 61-84.
- Erol, G. ve Köroğlu, A. (2013). Liderlik tarzları ve örgütsel sessizlik ilişkisi: Otel işletmelerinde bir araştırma. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 10 (3), 45-64.
- Fapohunda, T. N. (2016). Organizational silence: Predictors and consequences among university academic staff. *International Journal for Research in Social Science and Humanities Research*, 2 (1), 83-103.
- Gencer, M. (2018). *Güç merkezi oluşturma oyunlarının örgütsel sessizlik ve örgütsel sosyalleşmeye etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Gökçe, N. (2013). *Lise öğretmenlerinin örgütsel sessizlik düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gül, H. ve Özcan, N. (2011). Mobbing ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiler: Karaman İl Özel İdaresinde görgül bir çalışma. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1 (2) , 107-134.
- Göven, E. K. ve Şentürk, İ. (2019). İlkokullarda örgütsel sessizlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Eskişehir İl merkezindeki ilkokullarda bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 1223-1247.
- Henriksen, K. ve Dayton, E., (2006). Organizational silence and hidden threats to patient safety. *Health Services Research*, 41 (4), 1539-1554.
- Kahveci, G. (2010). *İlköğretim okullarında örgütsel sessizlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Kahveci, G. ve Demirtaş, Z. (2013). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38 (167), 50-64.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS Uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karadal, H. (2011). Örgütsel sessizlik davranışı ve etkileri., Ö. Yeniçeri ve Y Demirel (Editörler). *Yönetimde Birey ve Örgüt Odaklı Davranışlar*. Bursa: Ekin Yayınevi, ss. 365-386.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (25. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Konakçı Göven, E. (2018). *İlkokullarda örgütsel sessizlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki Eskişehir il merkezindeki ilkokullarda bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Mercan, N. (2015). Ajzen'in planlanmış davranış teorisi bağlamında whistleblowing (bilgi ifşası). *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 7 (2) , 1-14.
- Milliken, F. J., Morrison, E. W. ve Hewlin, P. F. (2003). An exploratory study of employee silence: Issues that employees don't communicate upward and why. *Journal of management studies*, 40 (6), 1453-1476.
- Moçoşoğlu, B. ve Kaya, A. (2018). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki: Şanlıurfa ili örneği. *Harran Maarif Dergisi*, 3(1), 52-70.
- Morrison, E. W. ve Milliken, F. J. (2000). Organizational silence: A barrier to change and development in a pluralistic world. *Academy of Management review*, 25 (4), 706-725.
- Nartgün, S. S. ve Kartal, V. (2013). Öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik hakkındaki görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 47.
- Önder, E. (2017). Ortaöğretim okullarında örgütsel sessizliğin yordayıcısı olarak örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 18(2).669-686.
- Özdemir, T. Y., Orhan, M. ve Özkayran, S.E. (2018). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sinizm davranışları ile örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (37), 1-20.
- Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual*. Buckingham: Open University Press.
- Pinder, C. C. ve Harlos, K. P. (2001). Employee silence: Quiescence and acquiescence as responses to perceived injustice. In K. M. Rowland and G. R. Ferris (Eds.), *Research in personnel and human resources management* (pp. 331-369). New York, NY: JAI Press.
- Potuk, A. (2017). *Mobbing davranışı, örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, ESOGÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Şahin, H. (2016). *Örgütsel sessizlik ve çalışanların performansları arasındaki ilişki: İzmir ili çigli ilçesi devlet ilkokullarına ilişkin bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.

- Sarıdede, U. (2019). İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel sessizlik düzeylerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(3), 950-961.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara.
- Uzgören, N. (2012). *Temel istatistiksel yöntemler ve SPSS uygulamaları* (2. Baskı). Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Vakola, M. ve Bouradas, D. (2005). Antecedents and consequences of organisational silence: an empirical investigation. *Employee Relations*, 27(5), 441-458.
- Yaman, E. ve Ruçlar, K. (2014). Örgüt kültürünün yordayıcısı olarak üniversitelerde örgütsel sessizlik. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4 (1), 36-50.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Doğan, S. ve Karahan Çidem, E. (2021). Öğretmen algıları bağlamında ortaokullarda örgütsel sessizlik. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(35), 1674-1704. DOI: 10.26466/opus.725872

Lisansüstü Öğrenim Gören Yabancı Öğrencilerin Akademik Türkçe Özyeterliklerine İlişkin Görüşleri¹

DOI: 10.26466/opus.771216

*

Sevil Hasırcı Aksoy *

* Dr.Öğr.Üyesi, Gaziantep Üniversitesi

E-Posta: sevilhasirci@gmail.com

ORCID: [0000-0003-1041-7558](https://orcid.org/0000-0003-1041-7558)

Öz

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin birçok amacı bulunmaktadır: dilsel becerileri geliştirmek, sosyal-kültürel gereksinimleri karşılamak, akademik ortama uyum sağlamak, Türk dünyasını yakından tanımak,... Bu amaçlardan biri olan akademik ortama uyum sağlamak için akademik dil yetisi ve özyeterliliği gerekmektedir. Bu çalışmada lisansüstü öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin akademik dil özyeterliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin lisansüstü dersleri anlamakta zorluk yaşayıp yaşamadıkları, Türkçe bilimsel metin okuma sıklıkları ve bilimsel metin okumada zorluk yaşayıp yaşamadıkları, Türkiye’de yapılan kurultay, sempozyum ve çalıştay gibi bilimsel etkinliklere katılma durumları, Türkçe bilimsel metin yazımında zorluk yaşayıp yaşamadıkları ve yaşadıkları zorlukların üstesinden gelmek için neler yaptıklarına ilişkin görüşleri sorgulanmıştır. Bu bağlamda odak grup görüşmesinden yararlanılmıştır. Betimsel analiz ile elde edilen veriler doğrultusunda lisansüstü öğrencilerin akademik Türkçe okuma ve dinlemede güçlük yaşadıkları ve ders içeriği, metnin yapısı, öğretim üyesinin konuşma tarzı gibi değişkenlerin etkili olduğu ve akademik konuşma ile yazmada ise özellikle paragraflar arası bireşim yapma, yeterli bilginin olmaması ve kendini hazır hissetmeme gibi değişkenlerin güçlük yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, akademik Türkçe, lisansüstü öğrenciler.*

¹ Bu çalışma, 28-29 Kasım 2019 tarihinde Gazi Üniversitesi tarafından düzenlenen “Kuruluşunun 30. Yılında Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dallarının Dünü, Bugünü, Yarını” çalıştayında sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

The Opinions of Foreign Students Studying for Graduate Studies Related to Their Academic Turkish Language Self-Efficacy

*

Abstract

Students who learn Turkish as a foreign language have many goals: developing linguistic skills, meeting social-cultural needs, adapting to the academic environment, getting to know the Turkish world closely. In order to adapt academic environment, students need for academic success and competence. In this study, it was aimed to determine the opinions of foreign graduate students related to their academic Turkish language self-efficacy. For this purpose, students studying for graduate studies and learning Turkish as a foreign language were questioned whether they experienced difficulty in understanding postgraduate courses, in reading and writing Turkish scientific text. And also their opinions were got whether they had participated in the scientific activities in Turkey, and their opinions on overcoming the difficulties. In this context, the focus group interview were utilized. In line with the data obtained through descriptive analysis, graduate students had difficulty in academic reading and listening, and at these difficulties such as course content, text structure, and the speaking style of the instructor were effective. And in academic speaking and writing, it was concluded that variables such as not feeling ready himself, the lack of knowledge and to be unable to synthesize paragraphs created difficulty.

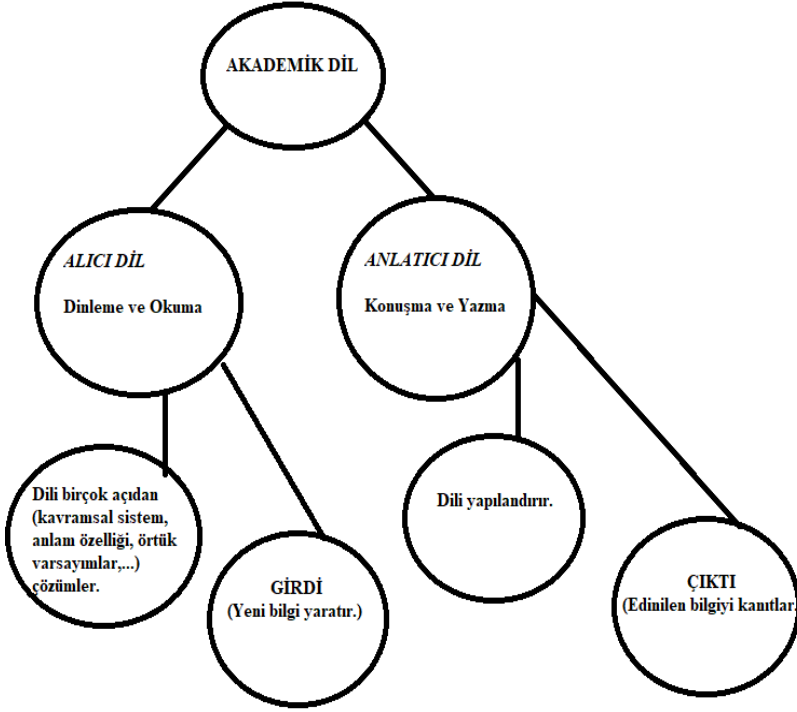
Keywords: *Turkish teaching as a foreign language, academic Turkish, graduate students.*

Giriş

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme sürecine ilişkin birçok amacı bulunmaktadır: dilsel becerileri geliştirmek, sosyal-kültürel gereksinimleri karşılamak, akademik ortama uyum sağlamak, Türk dünyasını yakından tanımak,... Bu tür gereksinimlerini karşılamak amacıyla Türkiye’de farklı üniversitelerin ya da kurumların bünyesinde yer alan birimlerde hazırlık okuyan öğrenciler, ertesi yıl bölümlerinde akademik bir sürece katılmaktadır. Bu süreçte öğrenciler, yükseköğrenimlerinde dilsel becerilerini işe koşarak akademik başarıya ulaşmayı amaçlamaktadır. Akademik başarı için ise akademik dil yetisi gerekmektedir.

Dil, öğrencilerin etkileşimli katılımlarına olanak tanıyan etkinliklerle örülmüş dil kaynakları ile öğrenilir. (Schleppegrell, 2013, s.154). Bu kaynakları etkin bir biçimde kullanmalarında ise öğrencilerin amaçları önemli bir rol oynamaktadır. Barın (2010), bir yabancıya Türkiye’de lisans ya da lisansüstü öğrenim görebilmesini sağlayabilmek amacıyla dil öğretimi planlanacaksa öğrenci gereksinimlerine dönük belirlemelerin farklı olabileceğini, bu yönde bir yöntem belirlemek gerektiğini belirtmektedir. Bu yöntem/yöntemler doğrultusunda öğrencilerin okul yıllarındaki her alana dönük istemlerini karşılamalarını sağlayan, anlamlı akademik etkinlikler bağlamında etkileşime katılma olanaklarının yaratılması gerekir (Schleppegrell, 2013, s.154). Akademik dile dönük etkinlikler planlanırken akademik dilin bileşenlerinin neler olduğunun üzerinde durulması, bu etkinliklerin işlevsel hale gelmesini sağlamaktadır.

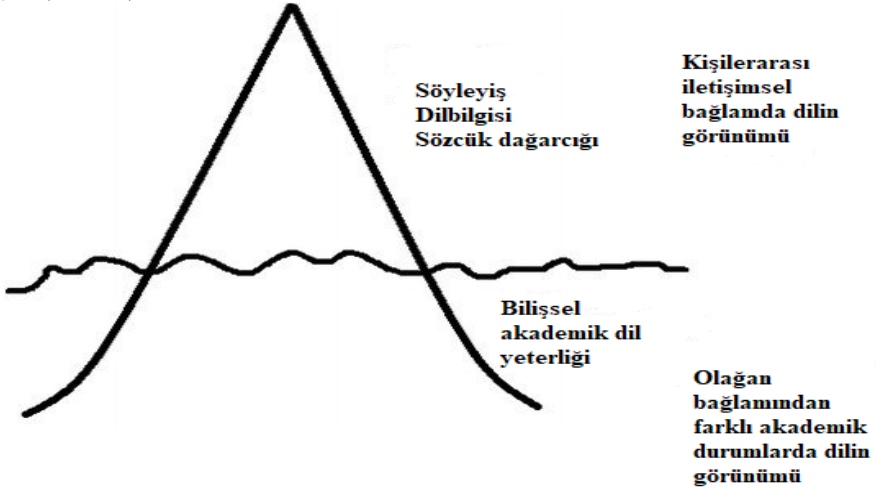
Akademik dil; dilsel, bilişsel ve sosyokültürel olmak üzere üç yönüyle öne çıkmaktadır (Scarcella, 2003). Bu üç yönüyle akademik dil; içerik alan bilgisi ve sözcük varlığı, dilsel yapılar ve işlevleri, içeriğin öne çıktığı bağlam, eleştirel düşünme becerisi, metin ve sözel/işitsel temelli etkinlikler yoluyla dili yeniden yapılandırmadan oluşmaktadır (Cook Hirai, Borrego, Garza ve Kloock, 2010, s.4). Akademik dili öğretmedeki temel amaç ise öğrencilerin derinlemesine okuma taleplerini karşılamak, çeşitli akademik türlerde yazma becerilerini geliştirmek, dersleri anlamaları ya da derslerde grup tartışmalarına katılmak için akademik çalışmalarında dili etkili bir şekilde kullanmaya hazırlamaktır (Newton, vd., 2018, s.1). Bu hazırlama sürecinde anlama ve anlatma becerilerini işe koymak başat amaçtır.



Şekil 1. Akademik Dilin Dört Temel Beceri ile Bağlıntısı (Cook Hirai, vd., 2010, s.32)

Şekil 1’de de görüldüğü üzere akademik dil; girdi ve çıktı döngüsünde dilin alımlayıp yaratımını ve bu yaratımın anlatım becerileri ile aktarımını içerir. Bu süreçte birey, yaratım için alımladığı girdiyi dilin kullanımsal özelliklerine göre yapılandırarak çıktıya dönüştürmektedir. Dilsel girdi üzerine vurgu yapan Krashen (2011), akademik yeterlik için akademik dil yeterliği ve akademik içerik bilgisinin gerektiğini; akademik dil yeterliğinin okuma aracılığıyla edinildiğini ve sorun çözme aracılığıyla da içerik bilgisinin genişletildiğini dile getirmektedir. Benzer şekilde, içerik odaklı dil öğretiminde dilsel becerilerden çok içeriğe vurgu yapılmakta ve bu öğretim yöntemine göre içerik alanının kullanılması, akademik dilin kullanımını gerektirmektedir ve “öğrencilere dil yeterliliklerini ‘genişletme ve derinleştirme’ ve ‘daha resmî, bağlamsız, bilişsel olarak karmaşık akademik dili’ edinme olanakları sunmaktadır (Crandall ve Tucker, 1990, s. 83).

Akademik dil öğretimi, dilsel beceri ve içerik alanının yanı sıra kavramsal bağlamda iletişimsel becerilerle de ilişkilendirilmektedir. Hymes (1972), iletişimsel yeti üzerinde dururken bağlamsal dil kullanımında resmî yönü akademik söylemle ilişkilendirmiştir. Halliday (1994), işlevsel dilbilgisine değinmiş ve belirli amaçları başarmak için öğrencinin dilsel kullanımına odaklanarak dilin üç üst-dil işlevini ele almıştır: düşünsel, kişilerarası, metinsel. Cummins (1980), akademik dili iki bağlamda nitelendirmiştir: temel kişilerarası iletişim becerileri (Basic Interpersonal Communication Skills- BICS) ve bilişsel akademik dil yeterliği (Cognitive Academic Language Proficiency-CALP). Bunu da dil yeterliğinin buzdağı görünümü olarak şöyle görselleştirmiştir (Şekil 2):



Şekil 2. Dil Yeterliğinin Buzdağı Görünümü (Cummins, 1980, s.84)

Temel kişilerarası iletişimsel beceriler, günlük yaşamda; bilişsel akademik dil yeterliği ise sınıftaki akademik konuları anlamak, tartışmak ve ödev ile sınavlarda okuyup yazmak için işe koşulmakta, bu yeterlik için üst dilsel farkındalık öne çıkmaktadır (Cummins, 1980, s.85). Tikunoff (1985, s.26), akademik dil yeterliği kavramını genişleterek üç ayrı kavram eklemiştir: etkileşimli, akademik ve katılımcı yeterlik. Bu üç yeterliği, öğrenci işlevsel yeterliği olarak tanımlayan Tikunoff (1985, s.26), bu yeterliklerden herhangi birinin eksikliğinin bireyin dilsel görevini başarma yeterliğini sınırlandıracağını belirtmektedir. Akademik yeterliliğin kazandırılmasında ise akademik dilin işlev-

lerinin belirlenmesi öne çıkmaktadır. Akademik dil; çözümlleme, sınıflandırma, karşılaştırma, tanımlama, betimleme, sonuç çıkarma, değerlendirme, açıklama, varsayımında bulunma, bilgilendirme, anlatma, ikna etme, tahminde bulunma ve bilgi isteme/verme (Dalton-Puffer, 2007, s.129) gibi birçok işlevi içermektedir. Bu işlevlerin işe koşulmasında bireye üstbilişsel beceriyi kazandırma da önem kazanmaktadır (Cook Hirai, vd., 2010; Schleppegrell, 2013).

Üstbilişsel becerinin kazandırılmasında ve bireylerin akademik başarıya ulaşmasında akademik özyeterlik önemli etkenler arasındadır. Akademik özyeterlik, kişilerin belirlemiş oldukları eğitim başarılarına (kazanımlarına) ulaşabilmeleri için gereken eylemleri düzenleyebilme ve yürütme becerilerine ilişkin inançlarıdır (Bandura, 1997) ve öğrencilerin akademik dil öğrenme bağlamında özyeterliklerini geliştirme gereksinimleri, akademik sonuçların iyileştirilmesi için bir temel oluşturmaktadır (Habel, 2009).

Alanyazına bakıldığında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin akademik dil açısından sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir: Akademik dilin öğretilmeyişi ve eğitim ortamında yaşanan zorluk (Kılıçlar, Sarı ve Seçilmiş, 2012; Biçer, Çoban ve Bakır, 2014; Yahşi Cevher ve Güngör, 2015; Dilek, 2016), akademik Türkçe gereksinimi (Demir, 2017), akademik yazma güçlüğü (Tok, 2013; Demiriz ve Okur, 2019); akademik başarı etkenleri (Yaşar, Özden ve Toprak, 2017) ve akademik başarıda çevre (Paksoy, Paksoy ve Özçalıcı, 2012) ile ilgili sorunlar. Bu sorunların yanı sıra öğrencilerin öğrenim gördükleri lisansüstü alanda akademik özyeterlik algılarının ortaya çıkarılması da bir başka belirleyici etkindir.

Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi'ne göre yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin "alanında edindiği uzmanlık düzeyindeki kuramsal ve uygulamalı bilgileri kullanabilme, edindiği bilgileri farklı disiplin alanlarından gelen bilgilerle bütünleştirerek yorumlayabilme ve yeni bilgiler oluşturabilme, alanı ile ilgili karşılaşılan sorunları araştırma yöntemlerini kullanarak çözümlenebilme, alanı ile ilgili çalışmalarda araştırma yöntemlerini kullanabilmede üst düzey becerileri kazanmış olma..." gibi becerileri kazanmış olması beklenmektedir (tyyc.yok.gov.tr, 2010). Alanyazına bakıldığında, lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin araştırma yöntemleri dersine ilişkin görüşleri (Kurt vd., 2007), araştırma yeterlikleri (Saracaloğlu, 2008; İpek vd., 2010; Çimen, 2011; Akgün ve Günütaş, 2018), öz değerlendirmeleri (Sezgin vd., 2011) ile Türkçe eğitimi programlarındaki öğrencilerin akademik özye-

terliklerinin (Aslan, 2010) incelendiği görülmektedir. Ancak yabancı öğrencilerin yükseköğretim düzeylerindeki yeterliliklerine ilişkin bir belirleme de ülkemizde eğitim gören bu öğrencilerin sorunlarına çözüm yolları oluşturma açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle bu araştırmada lisansüstü öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin akademik özyeterliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

- a. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireyler lisansüstü dersleri anlamakta zorluk yaşıyorlar mı? Eğer zorluk yaşıyorlarsa ne gibi zorluklar yaşadıklarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- b. Derslerle ilgili çalışmalarda Türkçe makale ve tez okuma sıklıkları nedir? Türkçe makale, tez, bildiri okumada zorluk yaşıyorlar mı? Bu zorlukların üstesinden gelmek için neler yaptıklarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- c. Türkiye’de yapılan kurultay, sempozyum, çalıştay gibi bilimsel etkinliklere katıldılar mı? Eğer katıldılarsa kendileri ile ilgili gözlemleri nelerdir? Katılmadıysa nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- d. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireyler, Türkçe makale yazıyorlar mı? Eğer yazdıysa herhangi bir sorunla karşılaşmışlar mı? Karşılaşmadıklarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- e. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireyler, lisansüstü dersler arasında tez yazımı ile ilgili bir ders aldılar mı? Tez yazımını dilsel açıdan kolaylaştırmak adına ne gibi gereksinimleri olduğuna ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen lisansüstü öğrencilerin akademik özyeterlikleri ile ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada odak grup görüşmesi tabanlı nitel yöntem kullanılmıştır.

Nitel araştırmalarda en sık kullanılan yöntemlerden biri olan odak grup görüşmesi, “ılımlı ve tehditkâr olmayan bir ortamda önceden belirlenmiş bir konu hakkında algıları elde etmek amacıyla dikkatle planlanmış bir tartışmalar serisi” olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 152). Odak grup görüşmelerinde, belirlenen bir konu hakkında katılımcıların bakış açılarına, yaşantılarına, ilgilerine, deneyimlerine, eğilimlerine, düşüncelerine,

algılarına, duygularına, tutum ve alışkanlıklarına ilişkin derinlemesine, ayrıntılı ve çok boyutlu nitel bilgi edinerek katılımcıların gerçek algı, duygu ve düşüncelerine ulaşılması amaçlanmaktadır (Çokluk, vd. 2011). Bu araştırmada da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin lisansüstü eğitim süreçlerine ilişkin duygu, düşünce ve görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlandı için bu yöntemden yararlanılmıştır.

Çalışma grubu

Tablo 1’de katılımcıların demografik bilgilerine yer verilmiştir. Bu bağlamda katılımcıların 5’i (%42’si) kadın, 7’si (%58’i) erkektir. Lisansüstü düzey açısından 7’si (%58’i) yüksek lisans, 5’i (%42’si) doktora öğrencisidir. Ülke bağlamında bakıldığında, katılımcıların 5’i Suriyeli olmak üzere geriye kalan her bir öğrenci farklı ülkelerdendir.

Tablo 1. Katılımcı bilgileri

Katılımcı No	Lisansüstü Düzeyi	Yaş	Cinsiyet	Anabilim Dalı	Ülkesi
1	Doktora	32	Erkek	Matematik	Nijerya
2	Doktora	39	Kadın	Türk Dili ve Edebiyatı	Suriye
3	Yüksek lisans	24	Erkek	Tarih	Suriye
4	Yüksek lisans	29	Kadın	Temel Eğitim	Suriye
5	Doktora	28	Erkek	Elektrik-Elektronik Mühendisliği	Suriye
6	Yüksek lisans	37	Erkek	Kamu Hukuku	Suriye
7	Yüksek lisans	24	Kadın	İşletme	Senegal
8	Yüksek lisans	38	Erkek	İnşaat Mühendisliği	Kongo
9	Doktora	34	Erkek	Uluslararası Ticaret ve Lojistik	Paraguay
10	Yüksek lisans	33	Kadın	Biyokimya Bilimi ve Teknolojisi	Mısır
11	Yüksek lisans	27	Erkek	Kamu Yönetimi ve Siyaset Bilimi	Komor Adaları
12	Doktora	29	Kadın	Biyoloji	Afganistan

Tablo 1’de de görüldüğü üzere, katılımcılar, farklı alanlarda lisansüstü eğitim almaktadır. Bu alanların enstitü bağlamında dağılımına bakıldığında, katılımcıların yarısı Sosyal Bilimler Enstitüsüne bağlı anabilim dallarında, % 42’si Fen Bilimleri Enstitüsü, % 8’i Eğitim Bilimleri Enstitüsünde lisansüstü öğrenim görmektedir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Veriler, araştırma amacı doğrultusunda oluşturulan kişisel bilgi formu ve sorular yoluyla toplanmıştır. Odak grup görüşmeleri genel olarak dört aşamada gerçekleştirilmektedir (Çokluk, vd., 2011, 100-101) ve bu dört aşama doğrultusunda verilerin toplanması, işlenmesi ve çözümlenmesi yapılmıştır.

Odak grup görüşmesinin aşamaları doğrultusunda araştırmada şöyle bir yol izlenmiştir:

1. **Aşama:** Bu aşamada, araştırmacı araştıracağı konuyu belirlemekte ve konuyu ayrıntılı bir biçimde inceleyerek sınırlarını çizmektedir. Bu incelemede, konular önem sırasına konulmaktadır. Bu bağlamda, öncelikle lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterlik algıları konu olarak belirlenmiş, ardından öncelikle alanyazın taraması yapılarak konu ile ilgili araştırmalar incelenmiştir. İnceleme sonucunda akademik alanla ilgili alt konu başlıkları belirlenerek konu sınırlandırılmıştır.
2. **Aşama:** İkinci aşamada, araştırmaya katılacak kişiler, bu kişilerin özellikleri, kişilerin ortak özellikleri, görüşmede kullanılacak ana başlıklar ve sorulacak sorular belirlenmektedir. Bunun için araştırmada katılımcıların ortak yönü olarak lisansüstü öğrenim gören ve ders dönemini tamamlayıp tez aşamasına geçmiş yabancı öğrenciler olması amaçlanmıştır. Bu bağlamda odak grup görüşmesinde öğrencilere sorulacak sorular belirlenmiş ve uzman görüşü alınarak görüşme sorularına son hâli verilmiştir.
3. **Aşama:** Bu aşamada, odak grup görüşmesinin yeri, zamanı, moderatör, raporör, varsa diğer görevliler belirlenmekte ve görüşme yapılmaktadır. Bunun için lisansüstü yabancı öğrencilere duyuru yapılmış ve öğrencilerle 12.11.2019 tarihinde saat 11’de toplantı salonunda bir araya gelinmiştir. Öncelikle her bir katılımcıya görüşme öncesinde yapılacak çalışma ile ilgili ön bilgi verilmiştir. Bu konuda gönüllü olup olmadıkları sorulmuş ve onların kişisel bilgilerinin, görüşmede alınacak kayıtların özlük hakları göz önünde tutularak korunacağı bildirilmiştir. Öğrencilerin her birinin gönüllü olup olmadıkları belirlendikten sonra görüşmeye başlanmıştır. Görüşme sırasında kamera ve ses kaydı yapılmış, bunun için araştırmacının yanı sıra 1 kişi raporör ve 1 kişi de kayıt görevlisi olmak üzere 3 kişiyle oturum yürütülmüştür. Oturum bitiminde, kayıtlar bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

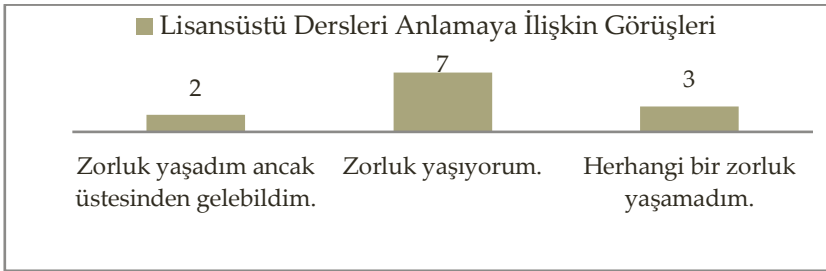
Odak grup görüşmesinin dördüncü aşaması, verilerin çözümlenmesi aşamasıdır. Bu aşamada görüşme özetlenmekte, raporlar ve kısa notlar incelenmekte, veriler gözden geçirilmekte, görüşmeler çözümlenmekte ve raporlaştırılmaktadır. Bu nedenle öncelikle kayıt, yazıya dökülmüş; ardından raporlarla birlikte kaçırılan bir yer olup olmadığını belirlemek amacıyla metin-kayıt arası yeniden karşılaştırma yapılmıştır. Elde edilen her bir veri, alt problemler bağlamında çözümlenmiştir. Araştırmada toplanan verilerin çözümlenmesinde “betimsel analiz” yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’in de (2008: 224) belirttiği gibi betimsel analizde “elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır”. Bu bağlamda araştırmacı, görüşme sorularının her birini bir tema olarak belirleyerek bu temalar altında görüşme sırasında katılımcılar tarafından ifade edilenleri sıralamıştır. Ayrıca görüşmelerde ifade edilen görüşlerden alıntılara da yer verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, odak grup görüşmesinde sorulan sorular ve bu sorulara katılımcıların verdiği yanıtlara ilişkin bulgu ve yorumlar ele alınmış ve değerlendirilmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen lisansüstü öğrencilerin dersleri anlamada zorluk yaşayıp yaşamadıklarına ilişkin görüşleri

Araştırmaya katılan öğrenciler, lisansüstü dersleri anlamadaki zorluğa ilişkin farklı görüşler dile getirmiştir (Şekil 3):



Şekil 3. Katılımcıların Lisansüstü Dersleri Anlamaya İlişkin Görüşleri

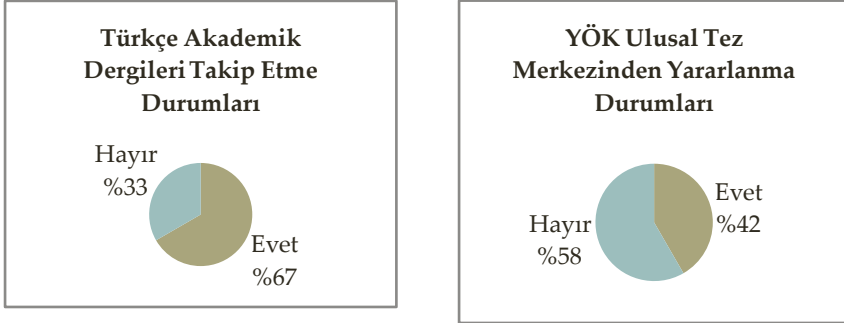
Katılımcıların çoğunluğu (f:7) zorluk yaşadığını belirtirken zorluk yaşamasına karşın üstesinden gelebildiğini belirten yalnızca 2 katılımcı bulunmaktadır. Zorluk yaşamadığını belirten ise 3 katılımcı olmuştur. Katılımcılar, çoğunlukla kaynakları okurken terimlerin bağlamdaki işlevini anlamlandırmakta zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ancak bu zorluk, ders içeriğine göre de değişebilmektedir. Örneğin; «Bilimsel Etik» dersini yorumlamada güçlük çektiklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca dersi dinlerken öğretim üyelerinin ağızsal özellikleri yansıtması ve hızlı konuşması da yaşadıkları zorluklar arasındadır. Bir diğer nokta ise uzun tümceler. Uzun tümcelerin başı ile sonu arasında ilişki kurmakta da yer yer sorun yaşadıklarını; zorlukların üstesinden gelmek için ise dersle ilgili makaleler ya da kaynak kitaplar okumaya çalıştıklarını, internet üzerinden dersler izlediklerini belirtmişlerdir. Zorluk yaşamayanlar ise lisans eğitimlerini Türkiye’de, aynı alanda yapmalarının bir katkısı olduğunu dile getirmişlerdir. Katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

- K2: Zorluk yaşıyorum. O da okuma zorluğu. Okumakta fazla hızlı olmadığım için zaman alıyor.
- K3: Evet. Çünkü aldığımız Türkçe TÖMER’de ve derste Türkçede derste farklı bir şey yani. Hem TÖMER’de resmî bir Türkçe ama derste öğretmenler bazıları yani öğretmenler resmî bir şekilde anlatmıyorlar yani, başka bir şekilde yani.
- K5: Bazı derslerde, evet. Çünkü 12 yıl eğitimi farklı bir dilde aldığımdan dolayı bazı bilimsel kelimelerin tam anlamını ve nerde kullanıldığı zorluklarını yaşıyorum.
- K6: Hocalar, detaylı açıklama yapıyorlar. Anlıyorum.
- K7: Biraz zorluk yaşadım ilk yıllarda. Şimdi çok iyi oldum. Çünkü sürekli kendimi geliştirmeye çalışıyorum.
- K9: Okuma, uzun cümleler. Sunum konuşması çok zor.
- K10: Hoca çok hızlı konuşuyor. Şive konuşuyor.

Derslerle ilgili çalışmalarda Türkçe bilimsel çalışmaları (tez, makale, bildiri) okumalarına ilişkin görüşleri

Katılımcılara Türkçe bilimsel çalışmaları okumalarına ilişkin görüşleri, akademik dergileri takip etme durumları ve YÖK Ulusal Tez Merkezinden yararlanma durumları sorulmuştur.

Şekil 4'te de görüldüğü üzere, katılımcıların % 67'si Türkçe akademik dergileri takip etmektedir. Ayrıca katılımcıların % 42'si YÖK Ulusal Tez Merkezinden yararlanmaktadır. Türkçe yayın okuma durumlarına bakıldığında ise katılımcıların okuma sıklıkları yönünden farklılıklar gösterdiği görülmektedir.



Şekil 4. Katılımcıların Türkçe Yayınları Takip Etme Durumları

Katılımcılar, tez dönemine geçince okuma sıklıklarının arttığını, ancak akademik çalışmaları okurken zorluklar yaşadıklarını da belirtmişlerdir (çeviri programlarından yararlanma, makalede anlatılmak istenenlere ilişkin ilişki yaşama gibi). Bu konuya ilişkin şöyle örnek verilebilir:

- K8: *Valla, çok okuyoruz bugünlerde. Dönemin sonu olduğu için. Mesela; şimdi bizim dört tane dersimiz var, her dersten yani 3-5 tez okuyoruz.*
- K2: *Her üç dört günde 1-2 saat ortalama.*
- K3: *Okuyoruz son senede okuyoruz yani baya okuyoruz. Çünkü teze yaklaşıncaya baya okuyoruz.*
- K9: *Haftada bir veya iki makale okuyorum. Makale bilimsel ve dili akademik düzeyde olduğu için ilk önce zorluk yaşadım. Tercüman programları var, onları kullandım.*
- K4: *Günlük en az iki makale ya da bir tez okuyorum. Tez ve makale, bildiri okumada çektiğim zorluklar var. Yani, akademik bilgiler bazen çok farklı. Bazen hangisi doğru hangisi yanlış, anlayamıyorum.*

Türkiye’de yapılan bilimsel toplantılara (sempozyum, kongre, çalıştay) katılma durumlarına ilişkin görüşleri

Katılımcılara Türkiye’de yapılan bilimsel etkinliklere katılma durumu sorulmuş ve yarısından fazlasının katılmadığı belirlenmiştir (% 62).



Şekil 5. Katılımcıların Türkiye’deki Bilimsel Etkinliklere Katılma Durumu

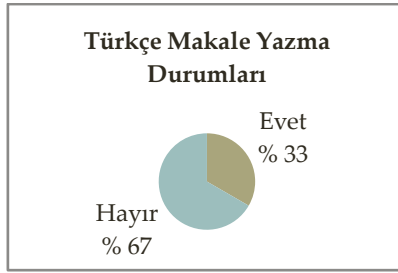
Bilimsel etkinliklere katılanların çoğu, dinleyici olarak katılım göstermiştir. Yalnızca bir katılımcı hocası ile birlikte bildiri sunmak üzere bilimsel toplantıya katıldığını; bir diğer katılımcı da çeviri yapma nedeniyle bir sempozyumda görev aldığını dile getirmiştir. Diğer katılımcılar, akademik Türkçe dinleme ve konuşma zorluğu, yeterli bilginin olmaması, kendini hazır hissetmemek gibi nedenlerle konuşmacı olarak katılmadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşlerine ilişkin şöyle örnek verilebilir:

- K11: *Evet, katıldım. Zeugma Kongresi’ne. Dinleyici olarak katıldım. Olumlu bir katılımdı ve çok faydalıydı. Bana daha fazla katılım enerjisi kazandırdı.*
- K6: *Konuşmacı olarak katılmadım. Çünkü böyle bir fırsatım olmadı. Fakat dinleyici olarak katıldım.*
- K5: *Hayır, katılmadım. Çünkü nasıl katılacağım, bilmiyorum. Bize bilgi verirseniz çok mükemmel olur.*
- K7: *TICMET 2019’a katıldım. Çok faydalı oldu benim için. Hocamla gittik. Bir bildiri sundum.*
- K12: *Evet, katıldım ancak tercüman olarak.*
- K11: *III. Uluslararası Kamu Yönetimi Sempozyumu’na katıldım. Bu bölümde yüksek lisans yapmamda etkili oldu. Ama dinleyiciydim. Hocalarla tanışmak çok güzeldi.*

- K9: *Konuşmacı olarak katılmak isterim. Ama Türkçe akademik konuşmak çok zor.*
- K1: *Şimdi bir sempozyuma bildiri özeti gönderdim. Ancak nasıl plan yapacağım, bilmiyorum.*

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen lisansüstü öğrencilerin Türkçe makale yazmalarına ilişkin görüşleri

Katılımcılara Türkçe makale yazıp yazmadıkları sorulmuş, yalnızca % 33'ü "evet" olarak yanıtlamıştır (Şekil 6). Katılımcıların % 67'si Türkçe makale yazmadığını belirtirken neden olarak Türkçe yazmanın zor olduğunu, makale yazma aşamalarını öğrenmelerine ve konu alanı ile ilgili araştırma yapmalarına karşın güçlük çektiklerini, ancak yine de bu zorluğun üstesinden gelip makale yazmaya istekli olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:



Şekil 6. Katılımcıların Türkçe makale yazma durumları

- K1: *Yazdım ama İngilizce. Türkçe yazmak çok zor.*
- K2: *Türkçe makale yazdım ve çok zorluk gördüm. Bunun üstesinden gelmek için çok araştırma yaptım ders konusuyla ilgili ve kaynaklara bakarak, ayrıca kitap okumakla bunun üstesinden gelmeye çalışıyorum.*
- K3: *Evet, yazıyorum. İlk önce bazı bilimsel yazıları ve diğer makaleleri okuyarak yazmaya başladım. Şimdi ise bu sorunlar bazı yönlerden hâlâ devam ediyor.*
- K5: *Hayır, daha yazmadım. Makale nasıl yazılır, bilmiyordum. Ama şimdi öğrendim ve makale yazmayı çok isterim.*
- K6: *Yazmadım hâlâ. Bu aşamada kendimi yeterli hissetmiyorum.*
- K9: *Evet, yazdım. Çok makale okudum ve araştırmalar yaptım makale unsurlarını iyi bilmek için.*

- K10: Hayır, yazmadım. Sadece sunum hazırladım.
- K11: Hayır, sadece ödevlerimi yazdım.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen lisansüstü öğrencilerin tez yazımında zorluk yaşıyıp yaşamadıklarına ilişkin görüşleri

Araştırmaya katılan her bir öğrenci, araştırma yöntemlerine ilişkin bir ders almıştır. Yalnızca 2 katılımcı (K4 ve K10), tez önerisini vermiş ve tezle ilgili araştırmaya yeni başlamış durumdadır. Diğer öğrenciler, tez dönemindeydir. Öğrencilerin tez yazımına ilişkin görüşlerine bakıldığında, tez yazım ilkelelerine ilişkin ders almalarına karşın nasıl yazacaklarına ilişkin zorluk yaşadıkları, elde edilen bilgileri birleştirme konusunda güçlük çektikleri ve bu konuda yardıma gereksinim duydukları söylenebilir:

- K1: Bazı dersler aldım. Ama yine de zorluk yaşıyorum. Çünkü biliyorum ama nasıl anlatacağım, bilemiyorum.
- K3: “Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri” diye bir ders aldım. Çok faydalı oldu. Zor ama danışmanım çok yardımcı oluyor.
- K6: Aldım ama yine de biz yabancılar için tez denetimi olması gerektiğini düşünüyorum.
- K5: Ders aldım ama kaynaklarda yardım lazım. Kaynakları okudum ama nasıl birleşecek? Yani, Türkçede nasıl yan yana geliyor?
- K11: Bizim hoca dedi ki “Akış yok. Sen yazarken akış yok. Hep bu konudan atlattıyorsun konuya. Hiçbir akış olmuyor.” Çünkü uydurmuyorum. Yani diyorum yani hoca dedi ki “Biraz düzeltmen lazım fikirler girişler, sonra genel bilgiler ama yetersiz olduğu için akış olmuyor.”

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada lisansüstü öğrenim gören yabancı öğrencilerin akademik öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Katılımcıların çoğunluğu (f:7) anlamada zorluk yaşadığını belirtmiş, bu zorlukların nedeni olarak metin yapısı ve dinleme sırasındaki güçlükleri dile getirmiştir. Ayrıca terimlerin bağlamdaki kullanımı, tümcelerin uzun olması ve konferans konuşmalarının zorluğu da bir diğer yaşanan sorunlar arasındadır. Bu durum, Dilek’in (2016) çalışmasıyla da örtüşmektedir. Yabancı öğ-

rencilerin Türkçe algılarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, anlama becerilerine yönelik olarak akademik hayatın gerektirdiği dil becerileriyle donatılmamış olmanın onlarda olumsuz etki yarattığı belirtilmiştir. Biçer, Çoban ve Bakır'ın (2014) çalışmasında ise akademik Türkçenin öğretilmeyişi yanı sıra öğretim görevlilerinin konuşma hızından kaynaklı soruna da vurgu yapılmıştır. Yine Yaşar, Özden ve Toprak'ın (2017) çalışmasında da öğrencilerin akademik dil yetersizliği ve kültürel birikim eksikliği nedeniyle kaynakları okumada sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Yahşi Cevher ve Güngör'ün (2015) çalışmasında ise terimleri ve kavramları anlamakta güçlük çektikleri, öğretim görevlilerinin sesletiminin farklı geldiği ve hızlı konuştukları vurgulanmıştır.

Akademik metinlerin bol miktarda terim içermesi, uzun ve karmaşık tümce yapılarına yer vermesi gibi nedenlerle akademik okuma; konuşma hızının konuşana bağlı olması, anlaşılmayan durumlarda geri dönüp tekrar dinleme olanağı vermemesi, standart dışı aksanlara yer verilmesi ise akademik dinlemeyi güçleştirmektedir (Demir, 2017: 56). Ancak uluslararası öğrencilerin akademik gereksinimlerinin başında dilde yeterliliğe ulaşarak ders kitaplarını ve öğretim elemanlarını anlayabilme yetisi gelmektedir (Butcher ve McGrath, 2004: 544). Alanyazında orta ve ileri düzey öğrencilerin okumasına dönük metinlerin yer aldığı birçok kaynak kitap bulunmaktadır. Bu kitaplara bakıldığında, Murphy ve Somay (1988), 1986 yılında gazetelerde yer alan haber metinlerinden yola çıkarak orta düzeydeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmeyi amaçlamıştır. Toplam 36 metinden oluşan kitapta Türkçe metinlerde öne sözcükler ve dilbilgisi yapıları üzerinde durulmuş ve her birinin İngilizce açıklaması yapılmıştır. Ayrıca metinlerin İngilizce çevirisi ayrı bir bölümde ele alınmıştır. Yine Symons (2012) tarafından orta düzey öğrencilerine dönük olarak 2004-2010 yılları arasında Türk basınında yayımlanan makalelere yer verilmiştir. Her bir metne ilişkin İngilizce ön bir açıklama yapıldıktan sonra anahtar kavramların Türkçe ve İngilizce karşılıkları, dilbilgisi yapılarının açıklanması ve okuduğunu anlamaya dönük alıştırmalar üzerinde durulmuştur. Örneğin; "Eğitimde Ayrıma Son" başlıklı haber metnini ele alınmadan önce haber metnini anlamlandırmayı kolaylaştırmak için "Türkiye'de Eğitim ve Cinsiyet" başlıklı makale ile konuya ilişkin İngilizce ön bir bilgi verilmiş, ardından sözcük çalışması, dilbilgisi alıştırmaları, okuduğunu anlama soruları ve yazma alıştırmaları ile devam edilmiştir. Yine bir başka kaynak kitap olan "Akademik Türkçe", sosyal bilimler (11 tema) ve

fen bilimlere (5 tema) ait toplam 16 tema altında yabancı öğrencilerin dört temel becerisini geliştirmeye dönük olarak planlanmıştır (Karatay, 2019). Bu bağlamda öğrencilerin akademik metinleri okuyup anlamlandırması ve dinlediğini anlaması yönündeki bu kitaplar, öğrencinin akademik Türkçeye hazırlanması yönünden olumlu bir gelişmedir.

Bir diğer alt problem olan katılımcıların Türkçe yayınları izleme ve okuma durumlarına bakıldığında, %67'si Türkçe akademik dergileri takip etmekte ve %42'si YÖK Ulusal Tez Merkezinden yararlanmaktadır. Tez dönemine geçen katılımcılar, akademik yayınları okuma sıklıklarının arttığını belirtmesine karşın akademik çalışmaları okurken zorluklar yaşamaktadırlar (çeviri programlarından yararlanma, makalede anlatılmak istenenlere ilişkin çelişki yaşama gibi). Bu çelişki yaşama durumu, Phakiti ve Li'nin (2011) çalışmasıyla örtüşmektedir. Bu çalışmada -anket ve yarı yapılandırılmış görüşme sonucunda- öğrencilerin okudukları metindeki düşünceleri karşılaştırmada zorlandıkları belirlenmiştir. Ayrıca dildeki yeterlik ve akademik özyeterliğin üzerinde akademik güçlüklerin etkili olduğu; genel akademik güçlükler, akademik okuma ve yazma arasında güçlü bir ilişki olduğu ve akademik yazmada bireşim yapmada öğrencilerin güçlük yaşadıkları da belirtilmiştir. Yine Demiriz ve Okur'un (2019) çalışmasında akademik yazmada en çok yanlışlığın anlamsal alanda olduğu belirlenmiştir. Bu da araştırmanın bir diğer problemi olan tez yazım zorluğu ile örtüşmektedir. Çünkü katılımcıların görüşleri doğrultusunda tez yazımına ilişkin ders verilmesine karşın öğrencilerin elde edilen bilgileri birleştirmede güçlük yaşadıkları, bunun için tez denetimi yapacak bir birime gereksinim duydukları belirlenmiştir. Bir diğer bilimsel metin olan makale yazma konusunda ise öğrencilerin %67'sinin Türkçe makale yazmadığı, makale yazma deneyimi edinmedikleri ve bu konuda kendilerini yetersiz gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların bilimsel etkinliklere katılma durumlarına bakıldığında, yalnızca %38'sinin katıldığı belirlenmiştir. Bilimsel etkinliklere katılanlar ise ya dinleyici olarak katılım göstermiş ya da farklı nedenle (çeviri yapma) katılmıştır. Yalnızca 1 katılımcı, hocası ile birlikte bildiri sunmak üzere bilimsel toplantıya katıldığını dile getirmiştir. Katılımcılar, akademik Türkçe dinleme ve konuşma zorluğu, yeterli bilgisinin olmaması, kendisini hazır hissetmemesi gibi nedenlerle konuşmacı olarak katılmadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerinin konuşma açısından kendilerini yetersiz görmesi, alanyazındaki birçok çalışmada da belirlenmiştir (Kılıçlar, Sarı ve Seçilmiş, 2012; Tunçel,

2014; Yaşar, Özden ve Toprak, 2017). Cummins ve Man (2007)'e göre akademik konuşma, yüz yüze yapılan günlük konuşmalara oranla geniş bir sözcük dağarcığı ve dilbilgisel karmaşıklık bilgisi ile söylem yeterliliğinin olması gerekmektedir.

Sonuç olarak yabancı öğrencilerin akademik Türkçede birçok sorunla karşılaşması, akademik özyeterlik algılarını da olumsuz etkilemektedir. Bu bağlamda dilsel becerilerin akademik alanla ilişkilendirilerek ele alınması, öğrencilerin sorunların üstesinden gelmesinde önemli bir etkidir. Bunun için her bir yabancı öğrencinin lisans ve lisansüstü eğitime başlamadan önce akademik Türkçeye dönük bir eğitim ortamının yapılandırılması önem taşımaktadır.

EXTENDED ABSTRACT

**The Opinions of Foreign Students Studying for
Graduate Studies Related to Their Academic Turkish
Language Self-Efficacy**

*

Sevil Hasırcı Aksoy
Gaziantep University

Students who learn Turkish as a foreign language have many goals: developing linguistic skills, meeting social-cultural needs, adapting to the academic environment, getting to know the Turkish world closely. In order to adapt academic environment, students need for academic competence. While planning activities for academic language competence, emphasising on the components of academic language will enable these activities to become functional. These components are associated not only with linguistic skills and content, but also with communicative skills in a conceptual context. When the literature was examined, it was determined that students who learn Turkish as a foreign language have problems in terms of academic language. The problems are the difficulties experienced in the educational environment, the need for academic Turkish language, the difficulty of academic writing, the academic failure. In addition, there are also studies on the problems of Turkish graduate students about the research methods course, research competencies, and their self-evaluation. In the literature, besides Turkish students, a determination of the competencies of foreign students at higher education levels is also important in terms of creating solutions to the problems of these students studying in Turkey. Therefore, in this study, it was aimed to determine the views of foreign students studying at the postgraduate level on academic self-efficacy. For this purpose, answers to the following questions were sought:

- Do the postgraduate students who learn Turkish as a foreign language have difficulty in understanding graduate courses? If they have, what are their views on their difficulties?
- What is the frequency of reading Turkish articles and thesis related to their studies? Do they have difficulties in reading articles, theses, and papers

in Turkish language? What are their views on what they are overcoming these challenges?

- Did they participate in the scientific activities such as workshops, congresses, symposiums in Turkey? If so, what are their observations about themselves? If not, what are their views on the reasons?
- Do the postgraduate students who learn Turkish as a foreign language write articles in Turkish language? If so, what are their opinions on whether they encountered any problems?
- Did the postgraduate students who learn Turkish as a foreign language take a course on thesis writing? What are their views on what kind of requirements they have in order to facilitate thesis writing?

In this study, a focus group interview-based qualitative method was used in order to find answers to these questions. Of the 12 participants in the study, 7 are master's students and 5 are doctoral students. As a result of the interviews with the participants, the following results were obtained:

- In terms of understanding the graduate courses, while the majority of the participants (f: 7) stated that they had difficulty, there are only 2 participants who stated that they could overcome it despite having difficulty.
- In terms of the frequency of reading articles and thesis in Turkish language, the participants stated that their reading frequency increased when they fell upon the thesis period, but they also stated that they had difficulties while reading academic studies. These difficulties are as follows: benefiting from translation programs, experiencing contradictions regarding what is intended to be explained in the article, etc.
- In terms of scientific activities in Turkey, most of the participants have attended as listeners in symposiums or congress. Most of participants stated that they did not participate as a speaker due to reasons such as difficulty in listening and speaking in academic Turkish, insufficient knowledge, and not feeling ready.
- Participants were asked if they wrote articles in Turkish language, only 33% of them answered "yes". While 67% of the participants stated that they did not write articles in Turkish language, they stated that it was difficult to write in Turkish language, that they had difficulties despite learning the stages of article writing and doing research on the subject

area. They also declared that they were still willing to overcome this difficulty and write an article.

- Each student participating in the research has taken a course on research methods. Except for 2 participants, each of them is in the thesis period. Considering the students' views on thesis writing, even if they took courses on the principles of thesis writing, they have difficulties in how to write and combine the obtained information. That's why, they need help in this regard.

In conclusion, in this study, which aims to determine the Turkish perceptions of foreign students, it was found that the students were not equipped with the language skills required by academic life in terms of comprehension skills and this had a negative effect on their academic self-efficacy. In addition, because academic texts include abundant terms and long and complex sentence structures, and the inability to return and listen again with the reason of the speaker's speed and accent, the postgraduate foreign students encounter in so many difficulties in the academic life. Inadequate knowledge of academic discourse and complex grammatical structures also enhance the difficulties experienced. This situation negatively affects students' academic self-efficacy and decreases their frequency of reading academic articles, thesis and their willingness to participate in academic activities.

Kaynakça / References

- Akgün, Ö.E. ve Güntaş, S. (2018). Lisansüstü öğrencilerinin bilimsel araştırma yeterliklerinin danışman görüşlerine dayalı olarak incelenmesi: Kuzey Kıbrıs Türkiye Cumhuriyeti örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 131-144.
- Aslan, C. (2010). Türkçe eğitimi programlarında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 87-115.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. United States of America: W. H. Freedmanand Company.
- Barın, E. (2010). Yabancılara Türkçe öğretiminde metodoloji. III. *Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu*, 12-16 Aralık 2010 İzmir'de sunulan bildiri.
- Biçer, N., Çoban, İ. ve Bakır, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar: Atatürk Üniversitesi örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(29), 125-135.

- Butcher, A. ve McGrath, T. (2004). International students in New Zealand: needs and responses. *International Education Journal*, 5(4), 540-551.
- Cook Hirai, D.L., Borrego, I., Garza, E. ve Kloock, C.T. (2010). *Academic language/literacy strategies for adolescents a "how to" manual for educators*. New York: Routledge Press.
- Crandall, J. ve Tucker, G.R. (1990). Content-based language instruction is second and foreign languages. S. Anivan (Ed.). *Language teaching methodology for the nineties* içinde (s. 83-96). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Cummins, J. (1980). The construct of language proficiency in bilingual education. J. E. Alatis (Ed.). *Georgetown University Roundtable on Languages and Linguistics* içinde (s. 76-93). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Cummins, J., ve Man, E. Y.-F. (2007). Academic language: What is it and how do we acquire it? J. Cummins ve C. Davison (Eds.). *International handbook of English language teaching*, içinde (s.797-810). New York: Springer.
- Çimen, O., Yılmaz, M. ve Çimen, G. (2011). Biyoloji eğitimi yüksek lisans öğrencilerinin lisansüstü yeterliklerine ilişkin görüşleri. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications-* 27-29 Nisan, Antalya. <http://www.icone.org/FileUpload/ks59689/File/2011.international.conference.pdf> adresinden 1 Ocak 2020 tarihinde erişilmiştir.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K. ve Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4 (1), 95-107.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.
- Demir, D. (2017). *Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçları*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Demiriz, H. N. ve Okur, A. (2019). Türkçe öğretiminde yazma öğretimine akademik Türkçe aşamasında yabancı öğrenciler üzerinden bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 436-449.
- Dilek, İ. (2016). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen uluslararası öğrencilerde ve eğitim dili Türkçe olan üniversitelere gidenlerde Türkçe algısı. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 1(2), 17-32.
- Goldenberg, C., ve Coleman, R. (2010). *Promoting academic achievement among English learners: A guide to the research*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Habel, C. (2009). Academic self-efficacy in ALL: Capacity-building through self-belief. *Journal of Academic Language & Learning*, 3 (2), A-94-104.
- Halliday, M.A.K. (1994). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.

- Hymes, D. (1972). Introduction. C. B. Cazden, V. P. John, ve D. Hymes (Eds.), *Functions of language in the classroom* içinde (s. i-vii). New York: Teachers College Press.
- İpek, A. C., Tekbıyık, A. ve Ursavaş, Ö.F. (2010). Lisansüstü öğrencilerinin araştırma öz-yeterlik inançları ve bilgisayar tutumları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 127-145.
- Kılıçlar, A., Sarı, Y. ve Seçilmiş, C. (2012). Türk dünyasından gelen öğrencilerin yaşadıkları sorunların akademik başarılarına etkisi: turizm öğrencileri örneği. *Bilgi*, 61, 157-172.
- Krashen, S. (2011). Academic proficiency (language and content) and the role of strategies. *TESOL Journal*, 2(4), 381-393.
- Kurt, A. A., Yıldırım, Y., Becit, G., Uysal, Ö., Bağcı, H. ve Özdamar, N. (2007). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri dersine ilişkin öğrenci görüşleri. III. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiri Kitabı- 2007 içinde (s. 371-379), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Murphy, J.D. ve Somay, M. (1988). *Turkish newspaper reader*. Wheaton, Maryland: Dunwoody Press.
- Newton, J. M., Ferris, D. R., Goh, C. M., Grabe, W., Stoller, F. S., ve Vandergrift, L. (2018). *Teaching English to second language learners in academic contexts: Reading, writing, listening, and speaking*. New York: Routledge.
- Paksoy, H.M., Paksoy, S. ve Özçalıcı, M. (2012). Türkiye’de yüksek öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal sorunları: GAP bölgesi üniversiteleri örneği. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 85-94.
- Phakiti, A., ve Li, L. (2011). General academic difficulties and reading and writing difficulties among Asian ESL postgraduate students in TESOL at an Australian university. *RELC Journal*, 42(3), 227-264.
- Saracaloğlu, A. S. (2008). Lisansüstü öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri, araştırma kaygıları ve tutumları ile araştırma yeterlikleri arasındaki ilişki. *Yüziüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 179-208.
- Scarcella, R. (2003). *Accelerating academic English: A focus on the English learner*. Oakland, CA: Regents of the University of California.
- Schleppegrell, M. J. (2013). The role of metalanguage in supporting academic language development. *Language Learning*, 63(1), 153-170.
- Sezgin, F., Kavgacı H. ve Kılınc, A. Ç. (2011). Türkiye’de eğitim yönetimi ve denetimi lisansüstü öğrencilerinin öz değerlendirmeleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(3), 161-169.

- Suna, Ç., Karadağ, R. ve Ay, T. S. (2007). Yüksek lisans programı öğrencilerinin bilimsel araştırma sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri. *III. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiri Kitabı- 2007* içinde (s. 448-456), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Tikunoff, W.J. (1985). *Applying significant bilingual instructional features in the classroom-part c bilingual education research series*. Wheaton, Maryland: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Tok, M. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma ihtiyacı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (23), 1-25.
- Tunçel, H. (2014) Yabancı dil öğretimine yönelik kaygı çalışmalarına genel bir bakış. *Routledge Educational and Social Science Journal*, 1(2), 126-151.
- Yahşi Cevher, Ö. ve Güngör, C. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik Türkçenin önemine ilişkin uygulamalı bir araştırma: Türk dili öğretimi uygulama ve araştırma merkezi örneği. *IJLET*, UDES 2015 Özel Sayısı, 2267-2274.
- Yaşar, E., Özden, M. ve Toprak, S. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde TÖMERler ve akademik başarı. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 213-224.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK (2010). *Türkiye yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi*. <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=35> adresinden 30.01.2020 tarihinde erişilmiştir.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Hasırcı Aksoy, S. (2021). Lisansüstü öğrenim gören yabancı öğrencilerin akademik Türkçe özyeterliliklerine ilişkin görüşleri. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(35), 1705-1728. DOI: 10.26466/opus.771216

Anaokullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Kültürü Algıları

DOI: 10.26466/opus.778544

*

Nejla Bayer Demirhan * – Zülfü Demirtaş **

* Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı

E-Posta: nejlaaa44@hotmail.com

ORCID: [0000-0002-8846-1746](https://orcid.org/0000-0002-8846-1746)

** Prof. Dr., Fırat Üniversitesi

E-Posta: zdemirtas@firat.edu.tr

ORCID: [0000-0002-1072-5772](https://orcid.org/0000-0002-1072-5772)

Öz

Bu araştırmanın amacı anaokullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin mevcut okul kültürü algılarını ortaya koymaktır. Bu araştırma betimsel tarama türünde bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında anaokullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Evren çok büyük olmadığından örneklem alma yoluna gidilmeyerek evrenin tamamında yer alan öğretmenlerden veri toplanmıştır. Çalışma, Malatya il merkezi ve ilçelerindeki toplam 42 anaokulunda görev yapan 248 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Okul Kültürü Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek işbirlikçi liderlik, öğretmen işbirliği, mesleki gelişme, amaç birliği ve meslektaş desteği boyutlarının altında yirmi yedi madde içermektedir. Verilerin analizinde; aritmetik ortalama, t-testi, ANOVA gibi sonuç, anlam ve çıkarım sağlayıcı istatistik teknikleri kullanılmıştır. Okul kültürü ölçeğinin tüm alt boyutlardaki puan ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında, öğretmenlerin okul kültürü algılarının üst düzeyde olduğu görülmektedir. Alt boyutlar noktasında puan ortalamaları dikkate alındığında, amaç birliği boyutu en yüksek puan ortalamasına sahip iken, öğretmen işbirliği alt boyutunun da en düşük puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: okul kültürü, anaokulu, öğretmen

School Culture Perceptions of Teachers Working in Kindergartens

*

Abstract

The aim of this research is to reveal the current school culture perceptions of preschool teachers working in kindergartens. This research is a descriptive study. The working group of the research consists of teachers working in all kindergartens that continue their activities in the city center and districts of Malatya in the 2019-2020 academic year. Since the universe is not very large, data was collected from the teachers in the entire universe by not taking a sample. The study was carried out with 248 teachers working in 42 kindergartens in Malatya city center and its districts. "School Culture Scale" developed by Demirtaş (2010b) was used as data collection tool in the study. This scale includes twenty-seven items under the dimensions of collaborative leadership, teacher cooperation, professional development, unity of purpose, and peer support. In the analysis of the data; Statistical techniques such as descriptive and t-test, ANOVA, such as arithmetic mean, providing result, meaning and inference were used. When an evaluation is made considering the mean scores of the school culture scale in all sub-dimensions, it is seen that teachers' perceptions of school culture are at the top level. When an evaluation is made by considering the mean scores at the point of sub-dimensions, it is seen that the highest mean value is in the unity of purpose, and the lowest average is in the teacher cooperation sub-dimension.

Keywords: school culture, kindergarten, teacher

Giriş

Her toplumun kendine ait bir kültürü olduğu gibi nitelikli insan yetiştirmek amacıyla kurulan okulların da kendilerine özgü kültürleri vardır. Bazı okullar kendisini diğer okullardan farklı kılan, okul ortamına yeni katılanlara okul hakkında bilgi veren, okulda birlik ve beraberlik duygusu oluşturan, okulun nihai amacına ulaşmasına katkı sağlayıp başarılı olmasında etkili olan bir kültüre sahiptir. Kültür kavramı, bilgi birikimi ve eğitim; medeniyet ve uygarlık; güzel sanatlar ve üretim anlamında (Şişman, 1994, s.41) kullanılmaktadır. Buna karşılık okul kültürü kavramının; paylaşılan değerler, saygı, normlar, inançlar, gelenekler, kutlamalar, mitler, etkileşimler, etkinlikler, ritüeller ve beklentiler (Demirtaş, 2010a, s. 5) anlamında kullanıldığına tanık olmaktadır. Okul kültürü, içinde bulunduğu toplumsal kültürün etkisine açık olduğundan, hem bu toplumsal kültüründen etkilenmekte hem de onu etkilemektedir (Köse ve diğerleri, 2010, s.25). Olumlu bir kültür, okulun gelişmesi için farklı ve yeni değişimlere olanak hazırlar. Okulun gelenek ve görenekleri, tarihi, okul çalışanlarının birikimleri ve aralarındaki etkileşim ve iletişimleri zaman içerisinde okulda özgün bir kültürün oluşmasına neden olur. Bu kültür; inanç, beklenti, norm, tutum, eğilim ve davranışlardan oluşmaktadır (Çelik, 2005, s. 32). Bunun sonucunda okulda hangi şeylerin değersiz görüldüğü, nelere önem verildiği, çalışanlar arasında nasıl hareket edileceği konusunda ortak bir tavır oluşmaktadır. Okulun asli görevi olan eğitim-öğretim sürecinde öğrenciden, öğretmenden ve diğer çalışanlardan nasıl davranmaları gerektiğini, nelere daha fazla önem verilmesi gerektiğini, nelerin okuldaki başarıyı daha fazla arttırdığını belirleyen etmen okul kültürüdür (Balcı, 2007, s.187).

Okulların içinde buldukları toplumun amaçlarına ulaşması için çevresinden girdiler olarak eğitim-öğretim sürecinde işlediği ve oluşan her türlü değeri öğrencilere aktardığı görülmektedir (Balcı, 2005, s.161). Böylelikle okulun sahip olduğu mevcut kültür, çıktı şeklinde topluma sunulur. Sağlıklı bir okul kültürünün hakim olduğu okullarda örgütün değerleri ile öğretmenler ve okul yöneticilerinin uyumuna değer verilir (Fırat, 2010, s.75). Okulların kültürel yapısını ortaya koyan ve okulları birbirinden farklı kılan özelliklerle ilgili yapılan araştırmalarda, okul kültürünün fiziksel özelliklerden çok öğrenci, öğretmen ve yönetici iletişiminin yapısından kaynaklandığı belirlenmiştir (Celep, 2002). Bunu sağlamak için hem okulda çalışma saat-

leri içinde hem de okul dışında okul çalışanlarının iletişime geçebilecekleri, birbirlerini görebilecekleri ortamların sağlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda, olumsuz davranışların olumlu davranışlara dönüştürülmesiyle birlikte, olumlu davranışların takdir ve teşvik edilmesi beklenir ve çalışanların enerjilerini tüm okula yaymalarını sağlamak amacıyla kaynaştırıcı etkinliklere ihtiyaç duyulur (Işık, 2017, s.25). Olumlu ve işbirlikçi kültüre sahip bir okulda öğretmenler ve yöneticiler, okul yaşamını aile yaşamı gibi görürler. Öğretmenler kendi pozisyonlarına, yöneticileriyle ve meslektaşlarıyla olan ilişkilerine önem verir; öğrencilerine, işlerine ve birbirlerine karşı iyi duygular besler; öğrencileri kendi çabalarının merkezinde görürler (Demirtaş, 2010b, s.210). Olumlu bir okul kültürü öğretmenlerin başarısızlık, çatışma, okuldan soğuma gibi olumsuz duygulara maruz kalmasına engel teşkil edebilir (Fırat, 2007, s.50).

Güçlü bir kültüre sahip olan ve iyi yönetilen okullarda öğretmenler görevlerini severek yapar, öğrenciler okulda olmaktan zevk alır, okul dış çevre için cazibe haline dönüşür ve öğrencilerin akademik başarıları artar. Böyle bir okul ortamında, örgütsel bağlılık artar, okulun bütün paydaşları okulları ile gurur duyar. Bu durum okul kültürünün sürekliliği ve gücü üzerinde olumlu bir etki oluşturur (Önsal, 2012, s.35).

Kültür insanların ihtiyaçlarına göre yenilenen ve gelişen bir sistem olduğu için sürekli değişim halindedir. Okulda yapılan değişim girişimlerinin de kültüre uyumlu olmasına ihtiyaç duyulur. Aksi takdirde mevcut kültüre uymayan değişim girişimlerinin başarılı olması beklenmez. Okul yöneticileri açısından en zor işlerden biri mevcut kültürü değiştirmektir. Kültürel değişimi yöneticilerin bunu tek başına gerçekleştirmesi mümkün değildir. Bundan dolayı okul yöneticilerinin öncelikle okuldaki mevcut kültürü tanımaları ve okulda işlerin nasıl yürüdüğünü bilmeleri gerekmektedir. Okul için değişim kaçınılmaz ise çalışanların buna inandırması ve karar verme sürecine dahil etmesi beklenir (Çelikten, 2006, s.60). Bu noktada önemli olan kültürün kontrollü ve planlı olarak değişiminin sağlanmasıdır (Kuyumcu, 2007, s.24). Okul kültürünün oluşturulmasında, sürdürülmesinde ve geliştirilmesinde yöneticilerin kültürel ve öğretimsel liderlik rolleri ön plana çıkmaktadır (Recepoglu, 2014, s.220).

Son yıllarda eğitime ve okullara farklı görevler yüklenmiştir. Yeniden Kurmacılık akımının etkisiyle okullar aile kurumuna verilen önemin azaldığı, toplumsal değerlerin giderek zayıfladığı ve kültürel krizlerin yaşandığı

günümüzde, kültürel değerlerin yeniden canlanmasını ve topluma yeniden yön verecek bireyler yetişmesini sağlayacak kurumlar olarak görülmeye başlanmıştır (Turhan, 2007, s. 44). Bu görevleri üstlenen okulların başarı sağlayabilmesi için olumlu ve güçlü bir okul kültürü oluşturmaları gerekmektedir.

Okuldaki mevcut kültür ile sürekli etkileşim halinde olan öğrencinin davranışsal, bilişsel ve duyuşsal değişikliklere uğraması kaçınılmazdır. Bu bağlamda okul kültürünün, öğrencinin öğrenmesi üzerinde etkili olması söz konusudur. Öğrencinin akademik başarısının temelini onun öğrenmesi oluşturur. Öğrencinin başarısını etkileyen ve eğitim-öğretim ortamından kaynaklanan faktörler okul kültüründen etkilenir. Okul kültürü öğrenci başarısına etki eden bazı faktörleri etkilemekte, bu faktörler ise öğrenci başarısını etkilemektedir (Demirtaş, 2010b, s. 211). Okul kültürü verimliliğin artmasına katkı sağlar (Atay, 2001, s. 181). Bazı okulların genel olarak öğrenci başarısına odaklanan olumlu bir kültüre sahip oldukları ancak öğretmen ve öğrencileri motive etmede zayıf kaldıkları; örneğin okul liderlerinin inançlar ve değerler hakkında konuşabildikleri ancak gelenek, tören, eylem ve ritüelleri takip etmedikleri görülmektedir (Jerald, 2006, s. 5). Okulda devamsızlık oranlarının fazla olması, okul kültürü ile yakından ilgili bir durumdur. Öğrenci okulu itici ya da çekici güç merkezi olarak algılayabilir. Öğrenciler, güçlü okul kültürünün hakim olduğu okullarda çevrede bulduklarından çok daha fazlasını okulda bulabilirler (Çelik, 2002, s. 144).

Okul kültürü; öğretmenlerin okulu sahiplenmesi, işlerini severek yapması, öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarına olumlu katkılarda bulunması ve meslektaşları ile işbirliği içerisinde çalışmalarını üzerinde etkilidir. Güçlü kültüre sahip bir okulun eğitsel amaçları gerçekleştirmede zayıf kültüre sahip bir okula göre daha fazla etkili olması beklenir. Okullarda hakim olan kültürün güçlü mü yoksa zayıf mı olduğunu anlamanın en etkili yolunun öğretmen algılarını ölçmekten geçtiğini söyleyebiliriz.

Bu araştırmanın temel amacı anaokullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul kültürü algılarını ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmaktadır.

Anaokulu öğretmenlerinin okul kültürü algıları;

- Hangi düzeydedir?
- Cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- Yaşa göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

- Kıdeme göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- Okuldaki hizmet süresine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- Sendika üyesi olup olmama durumuna göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma anaokullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarının belirlenmesi, bu algıların cinsiyet, yaş, kıdem, okuldaki hizmet süresi ve sendika üyeliği değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığının tespit edilmesi amacıyla yapılan tarama türünde bir çalışmadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Malatya il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerine bağlı 2019-2020 eğitim-öğretim yılında anaokullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Evren çok büyük olmadığından örneklem alma yoluna gidilmeyerek evrenin tamamında yer alan öğretmenlerden veri toplanmıştır. Çalışma kapsamında Malatya il merkezi ve ilçelerindeki tüm anaokullarına ulaşılmıştır. 42 anaokulunda görev yapan 248 öğretmenin tamamına ölçekler dağıtılmıştır ancak geri dönen 187 anketten sağlıklı doldurulmadığı tespit edilen 3 anket değerlendirme dışı bırakılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler, araştırma evreninin %75'ini oluşturmaktadır. Bu bağlamda uygun şekilde doldurulan 184 anket değerlendirmeye alınmıştır. Tablo 1'de katılımcıların demografik özelliklerine ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerinin verildiği Tablo 1'e göre, katılımcıların % 91,8'i kadın öğretmenlerden oluşurken, % 8,2'si ise erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Yaş değişkenine göre, öğretmenlerin % 23,9'unu 30 ve daha düşük yaşta, % 62,5'ini 31-40 yaş arasında, % 13,6'sı ise 41 yaş ve üzerindedir. Öğretmenlerin öğretmenlikteki hizmet süresi değişkenine göre dağılımına bakıldığında, % 10,3'ünün 1-5 yıl arası, % 76,1'inin 6-15 yıl arası, % 12'sinin 16-25 yıl arası ve % 1,6'sının 25 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip olduğu görülmektedir. Herhangi bir sendikaya üye olup olmama durumu değişkenine göre öğretmenlerin dağılımı ince-

lendiğinde, %74,5'inin bir sendika üyesi olduğu, %25,5'inin ise herhangi bir sendikaya üye olmadığı görülmektedir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Demografik Özellik	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	169	91,8
	Erkek	15	8,2
	Toplam	184	100,0
Yaş	30 yaş ve daha az	44	23,9
	31-40 yaş arası	115	62,5
	41 yaş ve üzeri	25	13,6
	Toplam	184	100,0
Öğretmenlikteki Hizmet Süresi	1-5 yıl	19	10,3
	6-15 yıl	140	76,1
	16-25 yıl	22	12,0
	25 yıl ve üzeri	3	1,6
	Toplam	184	100,0
Çalıştığı Okuldaki Hizmet Süresi	A. 1-5 yıl	124	67,4
	B. 6-15 yıl	57	31,0
	C. 16-25 yıl	3	1,6
	Toplam	184	100,0
Sendika Üyelik Durumu	Evet	137	74,5
	Hayır	47	25,5
	Toplam	184	100,0

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, öğretmenlikteki hizmet süresi, çalıştığı okuldaki hizmet süresi ve sendika üyelik durumunun yer aldığı toplam beş değişkenden oluşan demografik bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde ise 27 maddeden oluşan Demirtaş'ın (2010a) geliştirdiği "Okul Kültürü Ölçeği" yer almaktadır.

Demirtaş (2010a) geliştirdiği ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yapmıştır. Cronbach analizi sonucunda işbirlikçi liderlik için $\alpha = .89$, öğretmen işbirliği için $\alpha = .68$, mesleksel gelişme için $\alpha = .73$, amaç birliği için $\alpha = .72$, mesleksel destek için $\alpha = .76$ olarak hesaplamıştır. Ölçeğin geneli itibarıyla hesaplanan güvenilirlik katsayısı ise $\alpha = .94$ olarak bulunmuştur. Okul Kültürü Ölçeği "asla katılmıyorum, katılmıyorum, orta düzeyde katılıyorum, katılıyorum, tamamen katılıyorum" seçeneklerinin yer aldığı beşli Likert tipinde bir ölçektir. Ölçekte katılımcıların puan ortalamalarının artması,

öğretmenlerin okul kültürü algılarının olumlu yönde yüksek olması anlamına gelmektedir.

Verilerin Analizi

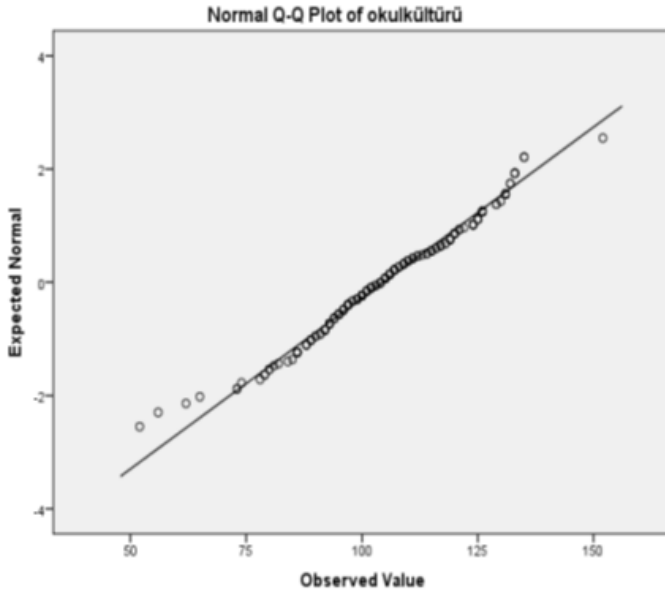
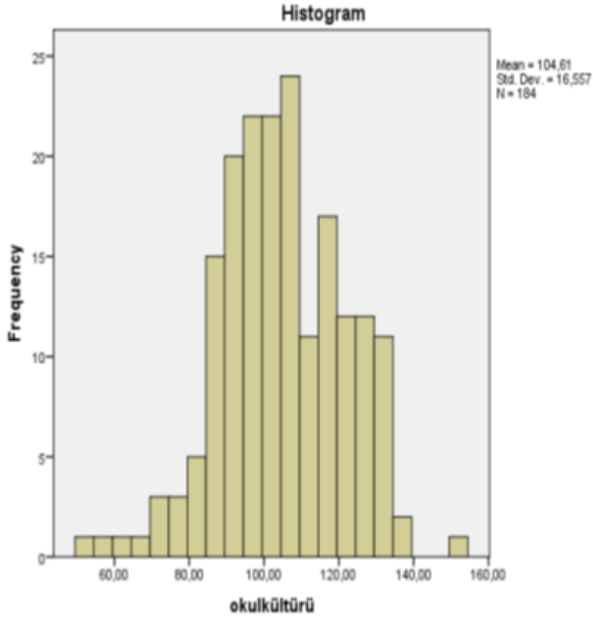
İlk olarak yanıtlanmış tüm ölçek formları, araştırmacılar tarafından tek tek incelenerek sağlıklı doldurulmamış üç adet ölçek formu analiz dışı tutulmuştur. Eksiksiz şekilde doldurulan toplam 184 ölçek formu araştırma için veri kaynağı olarak değerlendirilmeye alınmıştır.

Ölçekteki seçeneklerin sayısal puanlarının, betimsel değerlendirme ifadelerine dönüşümü Tablo 2’de verildiği şekilde yapılmıştır.

Tablo 2. Araştırma Ölçeğindeki Seçeneklerin Puanlara Göre Dağılımı

Derece	Seçenekler	Puan Aralıkları
5	Tamamen Katılıyorum	4.21 – 5.00
4	Katılıyorum	3.41 – 4.20
3	Orta Düzeyde Katılıyorum	2.61 – 3.40
2	Katılmıyorum	1.81 – 2.60
1	Asla Katılmıyorum	1.00 – 1.80

Okul Kültürü ölçeğinin toplam puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan histogram ve Q-Q plot analizleri aşağıda sunulmuştur.



Okul kültürü ölçeğinin histogram ve Q-Q plot grafikleri incelendiğinde ölçek toplam puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir.

Bulgular

Bu bölümde 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Malatya merkez ve ilçelerindeki bütün anaokullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algılarına, bu konudaki görüşlerine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algılarına ilişkin bulgular, öğretmenlerin okul kültürü algılarının işbirlikçi liderlik, öğretmen işbirliği, mesleksel gelişim, amaç birliği, mesleksel destek ve okul kültürü algılarının toplamı düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 3. Okul Kültürü Ölçeği Toplam ve alt Toplamlarının İstatistik Değerleri

Alt Boyutlar	N	\bar{X}	SS	Aralık
İşbirlikçi Liderlik	184	3,78	0,72	Katılıyorum
Öğretmen İşbirliği	184	3,50	0,82	Katılıyorum
Mesleksel Gelişim	184	3,94	0,67	Katılıyorum
Amaç Birliği	184	4,13	0,70	Katılıyorum
Mesleksel Destek	184	3,99	0,84	Katılıyorum
Toplam değerlendirme	184	3,86	0,75	Katılıyorum

Tablo 3'teki puan ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığı takdirde, okul kültürü alt boyutlarına ilişkin en yüksek ortalama değerin ($\otimes = 4,13$; $+ 0,70$) ile amaç birliği alt boyutunda olduğu görülecektir. Amaç birliği alt boyutunu sırasıyla mesleksel destek ($\otimes = 3,99$; $+0,84$), mesleksel gelişim ($\otimes = 3,94$; $+0,67$), işbirlikçi liderlik ($\otimes = 3,78$; $+0,72$) alt boyutları izlemektedir. En düşük ortalamanın ise ($\otimes = 3,50$; $+0,82$) ile öğretmen işbirliği alt boyutunda olduğu görülmektedir. Tüm alt boyutlardaki puan ortalamalarına göre ise, öğretmenlerin okul kültürü algılarının, üst düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4. Okul Kültürü Ölçeği Maddelerinin Tamlayıcı İstatistik Değerleri

Maddeler	\otimes	SS
1. Liderler öğretmenlerin düşüncelerine önem verirler.	3,89	.91
2. Bu okuldaki liderler öğretmenlerin mesleksel kararlarına güvenirlir.	3,86	.92
3. Liderler iyi iş yapan öğretmenleri övmeye zaman ayırırlar.	3,55	1,01
4. Öğretmenler karar verme sürecine dâhil edilir.	3,87	.95

5. Okulumuzdaki liderler öğretmelerin birlikte çalışmalarını için kolaylık sağlarlar.	3,95	.83
6. Öğretmenler okuldaki güncel konulardan haberdar edilir.	4,13	.87
7. Politika oluşturma ya da karar verme sürecine katılımı ciddi olarak sağlar.	3,79	.89
8. Öğretmeler yeni düşünceler ve teknikler geliştirdikleri zaman ödüllendirilirler.	3,09	1,15
9. Liderler risk almaya ve öğretimde yeniliği destekler.	3,65	1,02
10. Yöneticiler öğretim ve planlamaya zaman ayırırlar.	3,88	.87
11. Öğretmenler düşüncelerini paylaşmaya teşvik edilir.	3,96	.92
12. Öğretmenler birlikte plan yapmaya fazla zaman ayırırlar.	3,46	.94
13. Öğretmenler birbirinin öğretimini gözlemeye zaman ayırırlar.	3,34	1,00
14. Öğretmenler programları ve projeleri geliştirmek ve değerlendirmek için birlikte çalışırlar.	3,69	.92
15. Öğretmenler bilgiye ve sınıftaki öğretim kaynaklarına ulaşmak için profesyonel bir şekilde internet kullanırlar	3,98	.86
16. Öğretmenler düzenli olarak seminerlerden, konferanslardan ve meslektaşlarından düşünceler araştırırlar.	3,66	.91
17. Öğretmenler mesleki gelişmeye değer verirler.	4,01	.78
18. Öğretmenler öğretim süreci ile ilgili temel bilgilerini güncelleştirirler.	4,01	.75
19. Öğretmenler okul geliştirmeye değer verirler.	4,05	.78
20. Öğretmenler okulun misyonunun desteklerler.	4,15	.73
21. Öğretmenler okulun misyonunu anlatırlar.	4,13	.77
22. Okul misyonu ifadesi toplumun değerlerini yansıtır.	4,13	.76
23. Öğretim performansı okulun misyonunu yansıtır.	4,12	.79
24. Öğretmenler birbirlerine güvenirlirler.	3,88	.90
25. Öğretmenler bir problem olduğu zaman yardım etmeye gönüllüdürler.	4,03	.94
26. Öğretmenler birbirlerinin düşüncelerine değer verirler.	4,04	.89
27. Öğretmenler grup içerisinde işbirlikçi bir şekilde çalışırlar.	4,03	.90

Okul kültürü ölçeğinin 1-11. maddeleri işbirlikçi liderlik alt boyutuna aittir. Bu alt boyuttaki en yüksek ortalama ($\bar{x}=4,13$; $+0,87$) ile 6. maddeye (Öğretmenler okuldaki güncel konulardan haberdar edilir) aittir. Bu puan ortalaması öğretmenlerin okuldaki güncel olaylar hakkında bilgi sahibi olduklarını göstermektedir. En düşük ortalama ise, ($\bar{x}=3,09$; $+1,15$) ile 8. maddeye (Öğretmeler yeni düşünceler ve teknikler geliştirdikleri zaman ödüllendirilirler) aittir. Bu ortalama öğretmenlerin ödüllendirme noktasında pek de memnun olmadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin diğer maddelere verdikleri cevapların, işbirlikçi liderlik alt boyutu ortalamasının genel anlamda üzerinde olduğu görülmektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin birbirleriyle iletişim ve etkileşim halinde oldukları, birbirlerine yardım ettikleri ve işbirliği yaptıkları şeklinde açıklanabilir.

Okul kültürü ölçeğinin 12-13 ve 14. maddeleri öğretmen işbirliği alt boyutuna aittir. Bu alt boyuttaki en yüksek ortalama ($\bar{x}=3,69$; $+0,92$) ile 14. maddeye (Öğretmenler programları ve projeleri geliştirmek ve değerlen-

dirmek için birlikte çalışırlar) aittir. 14. maddeyi ($\ominus=3,46$; $+0,94$) ortalama ile 12. madde (Öğretmenler birlikte plan yapmaya fazla zaman ayırırlar) izlemektedir. En düşük ortalama ise, ($\ominus=3,34$; $+1,00$) ile 13. maddeye (Öğretmenler yeni düşünceler ve teknikler geliştirdikleri zaman ödüllendirilirler) aittir. Okul kültürü ölçeğinin tüm alt boyutları arasında en düşük puan ortalamasının öğretmen işbirliği alt boyutunda olduğu görülmektedir. Bu sonuç öğretmenlerin birlikte plan ve program hazırlama, proje geliştirme, birbirlerinin eğitim-öğretim etkinliklerini gözleme ve birlikte değerlendirme yapma noktasında yeterince işbirliği yapmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Okul kültürü ölçeğinin 15-19. maddeleri mesleki gelişim alt boyutuna aittir. Bu alt boyuttaki en yüksek ortalama ($\ominus=4,05$; $+0,78$) ile 19. maddeye (Öğretmenler okul geliştirmeye değer verirler) aittir. 19. maddeyi ($\ominus=4,01$; $+0,78$) ortalama ile 17. madde (Öğretmenler mesleki gelişmeye değer verirler) ve 18. madde (Öğretmenler öğretim süreci ile ilgili temel bilgilerini güncelleştirirler) izlemektedir. 15. madde ise (Öğretmenler bilgiye ve sınıftaki öğretim kaynaklarına ulaşmak için profesyonel bir şekilde internet kullanırlar) ($\ominus=3,98$; $+0,86$) ortalama sahiptir. En düşük ortalama ise, ($\ominus=3,66$; $+0,91$) ile 16. maddeye (Öğretmenler düzenli olarak seminerlerden, konferanslardan ve meslektaşlarından düşünceler araştırırlar) aittir. Alt boyutlar temelinde puan ortalamalarına bakıldığı zaman, mesleki gelişim alt boyutu ($\ominus=3,94$; $+0,67$) ortalama ile üçüncü sırada yer almaktadır. Mesleki gelişim puan ortalamalarının yüksekliği dikkate alındığı zaman, öğretmenlerin mesleki gelişmeye önem verdikleri, okulu geliştirmek için çaba gösterdikleri, bilgilerini güncel tutmak için çeşitli faaliyetlerde buldukları söylenebilir.

Okul kültürü ölçeğinin 20-23. maddeleri amaç birliği alt boyutuna aittir. Bu alt boyuttaki en yüksek ortalama ($\ominus=4,15$; $+0,73$) ile 20. maddeye (Öğretmenler okulun misyonunun destekçiler) aittir. 21. madde (Öğretmenler okulun misyonunu anlarlar) ve 22. madde (Okul misyonu ifadesi toplum değerlerini yansıtır) ($\ominus=4,13$; $+0,76$) ortalama sahiptir. En düşük ortalama ise ($\ominus=4,12$; $+0,79$) ile 23. maddeye (Öğretim performansı okulun misyonunu yansıtır) aittir. Bu alt boyuttaki tüm maddelerin puan ortalamasının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Okul kültürü ölçeğinin alt boyutlar temelinde puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamanın ($\ominus=4,13$; $+0,70$) ile amaç birliği alt boyutunda olduğu görülmektedir. Bu sonuç, araştırmaya katılan öğretmenlerin okulun misyonunu anladıklarını, destekle-

diklerini ve okulun misyonunun toplumun değerlerini yansıttığı şeklinde yorumlanabilir.

Okul kültürü ölçeğinin 24-27. maddeleri mesleksi destek alt boyutuna aittir. Bu alt boyuttaki en yüksek ortalama ($\bar{x}=4,04$; $+0,89$) ile 26. maddeye (Öğretmenler birbirlerinin düşüncelerine değer verirler) aittir. 25. madde (Öğretmenler bir problem olduğu zaman yardım etmeye gönüllüdürler) ve 27. madde (Öğretmenler grup içerisinde işbirlikçi bir şekilde çalışırlar) ($\bar{x}=4,03$; $+0,90$) ortalamaya sahiptir. En düşük ortalama ise ($\bar{x}=3,88$; $+0,90$) 24. maddeye (Öğretmenler birbirlerine güvenirlir) aittir. Okul kültürü ölçeğinin alt boyutlar temelinde puan ortalamaları incelediğinde mesleksi destek alt boyutunun ($\bar{x}=3,99$; $+0,84$) ortalama ile en yüksek puan ortalamasına sahip ikinci alt boyut olduğu görülecektir. Bu sonuç, öğretmenlerin birbirlerine güvendikleri, yardım ettikleri, birbirlerinin düşüncelerine önem verdikleri ve işbirlikçi bir şekilde çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir.

Cinsiyet Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Okul Kültürü Algıları

Cinsiyet değişkeni açısından, anaokullarında görev yapan öğretmenlerin okul kültürü algıları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını sınamak amacıyla, iki grubun okul kültürü alt boyut ortalamaları arasındaki farklılığı belirlemek üzere ilişkisiz örneklem için t testi yapılmış ve bulguları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Cinsiyet Değişkeni Açısından Okul Kültürü Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin İlişkisiz Örneklem İçin t Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	SS	SD	t	p
İşbirlikçi Liderlik	A) Kadın	169	3,75	0,73	182	-2,076	,039*
	B) Erkek	15	4,15	0,48			
	Toplam	184					
Öğretmen İşbirliği	A) Kadın	169	3,48	0,83	182	-1,137	,257
	B) Erkek	15	3,73	0,65			
	Toplam	184					
Mesleksi Gelişim	A) Kadın	169	3,94	0,69	182	-,312	,756
	B) Erkek	15	4,00	0,42			
	Toplam	184					
Amaç Birliği	A) Kadın	169	4,12	0,71	182	-,752	,453
	B) Erkek	15	4,26	0,54			
	Toplam	184					
Mesleksi Destek	A) Kadın	169	3,96	0,85	182	-1,934	,055
	B) Erkek	15	4,40	0,63			
	Toplam	184					

* $p < .05$

Okul kültürü ölçeğinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t testine göre, işbirlikçi liderlik boyutu [$t_{184} = -2,076, p < .05$], öğretmen işbirliği boyutu [$t_{184} = 1,137, p > .05$], mesleki gelişim boyutu [$t_{184} = -,312, p > .05$], amaç birliği boyutu [$t_{184} = -,752, p > .05$] ve mesleki destek boyutu [$t_{184} = 1,934, p > .05$] hesaplanmıştır. Kadın öğretmenlerin puan ortalamaları ile erkek öğretmenlerin puan ortalamaları arasında işbirlikçi liderlik boyutu dışında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. İşbirlikçi liderlik boyutunda erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre erkek öğretmenler, okul yöneticilerinin öğretmenlerin aralarında işbirliği yapmalarına ve birbirleri ile etkileşimde bulunmalarına yardım eden davranışlar sergilediği yönündeki yargılara daha fazla katılmaktadırlar. Dikkat çeken bir diğer nokta ise, tüm alt boyutlarda erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğudur. Bu sonuç erkek öğretmenlerin okul kültürü algılarının kadın öğretmenlerin okul kültürü algılarından daha yüksek olduğu şeklinde açıklanabilir.

Yaş Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Okul Kültürü Algıları

Yaş değişkeni açısından, anaokullarında görev yapan öğretmenlerin okul kültürü algıları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını sınamak amacıyla, üç grubun okul kültürü alt boyut ortalamaları arasındaki farklılığı belirlemek üzere Tek Yönlü Varyans Analizi Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Yaş Değişkeni Açısından Okul Kültürü Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	SS	SD	F	P	Fark
İşbirlikçi Liderlik	A) 30 yaş ve daha az	44	3,66	0,70				---
	B) 31-40 yaş	115	3,78	0,72	2-181	2,059	,131	
	C) 41 yaş ve üzeri	25	4,02	0,72				
	Toplam	184						
Öğretmen İşbirliği	A) 30 yaş ve daha az	44	3,43	0,91				---
	B) 31-40 yaş	115	3,51	0,76	2-181	,168	,846	
	C) 41 yaş ve üzeri	25	3,53	0,93				
	Toplam	184						
Mesleki Gelişim	A) 30 yaş ve daha az	44	3,80	0,70				---
	B) 31-40 yaş	115	3,99	0,63	2-181	1,392	,251	
	C) 41 yaş ve üzeri	25	3,99	0,78				
	Toplam	184						

Amaç Birliği	A) 30 yaş ve daha az	44	3,98	0,78				
	B) 31-40 yaş	115	4,17	0,68	2-181	1,347	,263	---
	C) 41 yaş ve üzeri	25	4,23	0,59				
	Toplam	184						
Mesleksel Destek	A) 30 yaş ve daha az	44	3,88	0,92				
	B) 31-40 yaş	115	4,05	0,78	2-181	,718	,489	---
	C) 41 yaş ve üzeri	25	3,95	0,97				
	Toplam	184						

Üç farklı yaş kategorisine göre gruplandırılmış öğretmenlerin yaşlarına göre okul kültürü ölçeği alt boyutlarında aralarında anlamlı bir fark olup olmadığına bakmak için Tek Yönlü Varyans Analizi Testi yapıldı. Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi testinde işbirlikçi liderlik alt boyutu [$F_{2-181}= 2,059$, $p>.05$], öğretmen işbirliği alt boyutu [$F_{2-181}=,168$, $p>.05$], mesleksel gelişim alt boyutu [$F_{2-181}= 1,392$, $p>.05$], amaç birliği alt boyutu [$F_{2-181}= 1,347$, $p>.05$] ve mesleksel destek alt boyutu [$F_{2-181}=,718$, $p>.05$] olarak bulundu. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin okul kültürü algıları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görüldü. Ancak mesleksel destek alt boyutu hariç, diğer alt grupların tamamında 41 ve üzeri yaşa sahip olan öğretmenlerin puan ortalamalarının, diğer gruplardaki öğretmenlerin puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Mesleksel destek alt boyutunda ise, 31-40 arası yaşa sahip olan öğretmenlerin puan ortalamaları, diğer gruplardaki öğretmenlerin ortalamalarından yüksektir.

Öğretmenlikteki Hizmet Süresi Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Okul Kültürü Algıları

Farklı dört mesleki kıdeme göre gruplandırılan öğretmenlerin, okul kültürü algılarında hizmet süresi değişkenine göre aralarında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için, mesleki kıdemlerine göre oluşturulan grupların görüşlerinin ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 7. Öğretmenlikteki Hizmet Süresi Değişkeni Açısından Okul Kültürü Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	F	P	Fark
İşbirlikçi Liderlik	A) 1-5 yıl	19	3,63	0,80				---
	B) 6-15 yıl	140	3,85	0,70				
	C) 16-25 yıl	22	3,45	0,66	3-180	2,642	,051	
	D) 25 yıl ve üzeri	3	4,18	1,26				
	Toplam	184						
Öğretmen İşbirliği	A) 1-5 yıl	19	3,21	0,78				
	B) 6-15 yıl	140	3,58	0,82				
	C) 16-25 yıl	22	3,22	0,75	3-180	2,104	,101	---
	D) 25 yıl ve üzeri	3	3,55	1,07				
	Toplam	184						
Mesleki Gelişim	A) 1-5 yıl	19	3,70	0,78				
	B) 6-15 yıl	140	4,04	0,60				
	C) 16-25 yıl	22	3,46	0,75	3-180	6,603	,000*	B-C
	D) 25 yıl ve üzeri	3	4,40	1,03				
	Toplam	184						
Amaç Birliği	A) 1-5 yıl	19	4,10	0,71				
	B) 6-15 yıl	140	4,21	0,64				
	C) 16-25 yıl	22	3,64	0,85	3-180	4,396	,005*	B-C
	D) 25 yıl ve üzeri	3	4,25	0,66				
	Toplam	184						
Mesleki Destek	A) 1-5 yıl	19	3,85	0,77				
	B) 6-15 yıl	140	4,09	0,82				
	C) 16-25 yıl	22	3,51	0,86	3-180	3,342	,021*	B-C
	D) 25 yıl ve üzeri	3	4,16	1,23				
	Toplam	184						

*p<.05

Dört farklı mesleki kıdeme göre gruplandırılmış öğretmenlerin kıdemlerine göre okul kültürü ölçeği alt boyutlarında aralarında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakmak için Tek Yönlü Varyans Analizi testi yapıldı. Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi testinde işbirlikçi liderlik alt boyutu [$F_{3-180}= 2,642$, $p>.05$], öğretmen işbirliği alt boyutu [$F_{3-180}= 2,104$, $p>.05$], mesleki gelişim alt boyutu [$F_{3-180}= 6,603$, $p<.05$], amaç birliği alt boyutu [$F_{3-180}= 4,396$, $p<.05$] ve mesleki destek alt boyutu [$F_{3-180}= 3,342$, $p<.05$] olarak bulundu. Öğretmenlikteki hizmet süresi değişkenine göre öğretmenlerin okul kültürü algılarında mesleki gelişim, amaç birliği ve mesleki destek alt boyutlarında anlamlı farklar olduğu görüldü. Bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post Hoc testlerinden Scheffe testi ile analize devam edildi. Scheffe testi analizine göre anlamlı farkın 6-15 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler ile 16-25 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler arasında olduğu görüldü. Scheffe testi analizine göre 6-15 yıl hizmet süresine sahip

öğretmenlerin mesleki gelişim, amaç birliği ve mesleksi destek algılarının 16-25 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca dikkat çeken bulgulardan biri de 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamalarının, öğretmen işbirliği alt boyutu hariç diğer tüm alt boyutlarda diğer gruplardaki öğretmenlerin puan ortalamalarından yüksek olduğudur. Öğretmen işbirliği alt boyutunda ise 6-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamaları diğer grupların puan ortalamalarından yüksektir.

Çalıştığı Okuldaki Hizmet Süresi Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Okul Kültürü Algıları

Çalıştığı okuldaki hizmet süresine göre farklı üç gruba ayrılan öğretmenlerin, okul kültürü ölçeğine göre aralarında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için, çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine göre oluşturulan grupların görüşlerinin ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 8. Çalıştığı Okuldaki Hizmet Süresi Değişkeni Açısından Okul Kültürü Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	F	P	Fark
İşbirlikçi Liderlik	A) 1-5 yıl	124	3,85	0,73				
	B) 6-15 yıl	57	3,64	0,67				
	C) 16-25 yıl	3	3,63	1,00	2-181	1,825	,164	---
	Toplam	184						
Öğretmen İşbirliği	A) 1-5 yıl	124	3,42	0,85				
	B) 6-15 yıl	140	3,68	0,69				
	C) 16-25 yıl	22	3,22	1,57	2-181	2,139	,121	---
	Toplam	184						
Mesleksi Gelişim	A) 1-5 yıl	124	3,93	0,66				
	B) 6-15 yıl	140	3,97	0,68				
	C) 16-25 yıl	22	3,86	1,02	2-181	,084	,919	---
	Toplam	184						
Amaç birliği	A) 1-5 yıl	124	4,15	0,67				
	B) 6-15 yıl	140	4,08	0,76				
	C) 16-25 yıl	22	4,41	0,52	2-181	,435	,648	---
	Toplam	184						
Mesleksi Destek	A) 1-5 yıl	19	3,97	0,86				
	B) 6-15 yıl	140	4,03	0,79				
	C) 16-25 yıl	22	4,25	1,08	2-181	,210	,811	---
	Toplam	184						

Çalıştığı okuldaki hizmet sürelerine göre üç farklı şekilde gruplandırılmış öğretmenlerin okul kültürü ölçeği alt boyutlarında aralarında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakmak için Tek Yönlü Varyans Analizi testi yapıldı. Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi testinde işbirlikçi liderlik alt boyutu [$F_{2-181}= 1,825, p>.05$], öğretmen işbirliği alt boyutu [$F_{2-181}= 2,139, p>.05$], mesleki gelişim alt boyutu [$F_{2-181}=,084, p>.05$], amaç birliği alt boyutu [$F_{2-181}= ,435, p>.05$] ve mesleki destek alt boyutu [$F_{2-181}= ,210, p>.05$] olarak bulundu. Çalıştığı okuldaki hizmet süresi değişkenine göre öğretmenlerin okul kültürü algıları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görüldü.

Sendikaya Üyelik Durumu Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Okul Kültürü Algıları

Sendikaya üyelik durumu değişkeni açısından, anaokullarında görev yapan öğretmenlerin okul kültürü algıları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını sınamak amacıyla, iki grubun okul kültürü alt boyut ortalamaları arasındaki farklılığı belirlemek üzere ilişkisiz örneklem için t testi yapılmış ve sonuçları Tablo 9'de verilmiştir.

Tablo 9. Sendikaya Üyelik Durumu Değişkeni Açısından Okul Kültürü Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin İlişkisiz Örneklem İçin t Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
İşbirlikçi Liderlik	A) Üye	137	3,80	0,72			
	B) Üye Değil	47	3,75	0,73	182	,374	,709
	Toplam	184					
Öğretmen İşbirliği	A) Üye	137	3,49	0,81			
	B) Üye Değil	47	3,51	0,86	182	-,153	,878
	Toplam	184					
Mesleki Gelişim	A) Üye	137	3,95	0,65			
	B) Üye Değil	47	3,93	0,74	182	,187	,852
	Toplam	184					
Amaç Birliği	A) Üye	137	4,15	0,67			
	B) Üye Değil	47	4,06	0,76			
	Toplam	184			182	,754	,452
Mesleki Destek	A) Üye	137	4,04	0,82			
	B) Üye Değil	47	3,86	0,89	182	1,290	,199
	Toplam	184					

Herhangi bir sendikaya üyelik durumu değişkeni açısından yapılan ilişkisiz örneklem için t testine göre, işbirlikçi liderlik boyutu [$t_{184}= ,374, p>0.05$], öğretmen işbirliği boyutu [$t_{184}= -,153, p>0.05$], mesleki gelişim bo-

yutu [$t_{184}=,187, p>0.05$], amaç birliği boyutu [$t_{184}=,754, p>0.05$] ve mesleki destek boyutu [$t_{184}= 1,290, p>0.05$] bulunmuştur. Okul kültürü ölçeğinin tüm alt boyutlarında herhangi bir sendikaya üye olan öğretmenlerin puan ortalamaları ile herhangi bir sendikaya üye olmayan öğretmenlerin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Aynı zamanda öğretmen işbirliği alt boyutu dışında tüm alt boyutlarda sendikaya üye olan öğretmenlerin puan ortalamalarının, sendika üyesi olmayan öğretmenlerin puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir.

Sonuçlar ve Tartışma

Okul kültürü ölçeğinin tüm alt boyutlardaki puan ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında, öğretmenlerin okul kültürü algılarının üst düzeyde olduğu görülmektedir. Şahin (2017), Fırat (2007) ve Tanner'in (2008) yaptığı çalışmalarda da buna benzer sonuçlar elde etmiştir. Alt boyutlar noktasında puan ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığı takdirde, okul kültürü alt boyutlarına ilişkin en yüksek ortalama değerin amaç birliği alt boyutunda olduğu görülmektedir. Amaç birliği alt boyutunu sırasıyla mesleki destek, mesleki gelişim, işbirlikçi liderlik alt boyutları izlemektedir. En düşük ortalamanın ise öğretmen işbirliği alt boyutunda olduğu görülmektedir. Bu bulgular ise, Demirtaş'ın (2010) elde ettiği bulgularla örtüşmektedir.

Kadın öğretmenlerin puan ortalamaları ile erkek öğretmenlerin puan ortalamaları arasında işbirlikçi liderlik boyutu dışında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. İşbirlikçi liderlik boyutunda erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Dikkat çeken bir diğer nokta ise, tüm alt boyutlarda erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğudur. Bu sonuç erkek öğretmenlerin okul kültürü algılarının kadın öğretmenlerin okul kültürü algılarından daha yüksek olduğu şeklinde açıklanabilir. Işık (2017), yaptığı çalışmada okul kültürünün hiçbir alt boyutunda cinsiyete göre istatistiksel açıdan herhangi bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu araştırmamızın sonucu ile örtüşmemektedir.

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin okul kültürü algıları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Bu bulgu Şahin (2017) ve Kolatan'ın (2008) elde ettikleri bulgular ile örtüşmektedir. Ancak mesleki destek alt

boyutu hariç, diğer alt grupların tamamında 41 ve üzeri yaşa sahip olan öğretmenlerin puan ortalamalarının, diğer gruplardaki öğretmenlerin puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Mesleksel destek alt boyutunda ise, 31-40 arası yaşa sahip olan öğretmenlerin puan ortalamaları, diğer gruplardaki öğretmenlerin ortalamalarından yüksektir. Bu sonuç 31-40 arası yaşa sahip olan öğretmenlerin okul kültürü algılarının diğer gruplardaki öğretmenlerin okul kültürü algılarından daha yüksek olduğu şeklinde açıklanabilir

Öğretmenlikteki hizmet süresi değişkenine göre öğretmenlerin okul kültürü algılarında mesleksel gelişim, amaç birliği ve mesleksel destek alt boyutlarında anlamlı farklar olduğu görülmüştür. 6-15 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin mesleki gelişim, amaç birliği ve mesleksel destek algılarının 16-25 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca dikkat çeken bulgulardan biri de 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamalarının, öğretmen işbirliği alt boyutu hariç diğer tüm alt boyutlarda diğer gruplardaki öğretmenlerin puan ortalamalarından yüksek olduğudur. Öğretmen işbirliği alt boyutunda ise, 6-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamaları diğer grupların puan ortalamalarından yüksektir. Şahin (2017) ve Kolatan (2008) yaptıkları çalışmada kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okul kültürü algılarında herhangi bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgu araştırmamız sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Güngör (2019) ise yaptığı çalışmada okul kültürünün tüm alt boyutlarında kıdeme göre anlamlı farklar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin okul kültürü algılarının 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin okul kültürü algılarından yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çalışılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre öğretmenlerin okul kültürü algılarının benzer olduğu, aralarında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguya göre çalıştıkları okullarda farklı hizmet süresine sahip olan öğretmenler, okul kültürü hakkında benzer görüşlere sahiptirler. Bu sonuç Taner (2008) ve Yıldırım'ın (2019) elde ettiği bulgularla örtüşmektedir. Işık (2017) ise yaptığı çalışmada öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki hizmet süresi değişkenine göre başarı kültürü alt boyutunda anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı okulda 5 yıl ve daha az çalışan öğretmenlerin başarı kültürü algıları, 10 yıl ve daha fazla çalışan

öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. Bu bulgu araştırmamız sonucu ile örtüşmemektedir.

Okul kültürü ölçeğinin tüm alt boyutlarında herhangi bir sendikaya üye olan öğretmenlerin puan ortalamaları ile herhangi bir sendikaya üye olmayan öğretmenlerin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Aynı zamanda öğretmen işbirliği alt boyutu dışında tüm alt boyutlarda sendikaya üye olan öğretmenlerin puan ortalamalarının, sendika üyesi olmayan öğretmenlerin puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum herhangi bir sendikaya üye olan öğretmenlerin işbirlikçi liderlik, mesleki gelişim, amaç birliği ve mesleki destek algılarının sendika üyesi olmayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Aktaş (2019), yaptığı çalışmada destek alt boyutu dışında tüm alt boyutlarda sendika üyesi olan öğretmenlerin okul kültürü algılarının sendika üyesi olmayan öğretmenlerin okul kültürü algılarından daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu araştırmamız sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

- Okulların daha kaliteli yönetilebilmesi, yöneticilerin daha donanımlı olabilmesi, okullarda güçlü ve olumlu bir okul kültürünün oluşturulabilmesi için yönetici atamalarında eğitim yönetiminden veya eğitim ile ilgili herhangi bir alandan yüksek lisans yapma şartı getirilebilir.
- Okul kültürü okuldaki tüm paydaşların ortak ürünüdür. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı ile İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin okullarda olumlu bir okul kültürünün oluşturulması için öğretmen, idareci ve diğer çalışanları hizmet içi eğitime alması önerilebilir.
- Okul kültürünün tüm alt boyutlarında erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının kadın öğretmenlerin puan ortalamalarından yüksek çıkması nedeniyle, kadın öğretmenlerin okul kültürü algılarının hangi seviyede olduğu veya neden erkek öğretmenlere göre düşük olduğu konusunda daha kapsamlı bir çalışma yapılabilir.
- Bu araştırmanın evrenini Malatya il merkezi ve ilçelerindeki anaokullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Literatür incelendiğinde bu tür çalışmaların anaokulları düzeyinde nerdeyse hiç yapılmadığı görülmektedir. Böyle bir çalışmanın farklı illerde anaokullarında ve anasınıflarında çalışan öğretmenlerin okul kültürü algılarını ortaya koymak için yapılması önerilir.

EXTENDED ABSTRACT

**School Culture Perceptions of Teachers Working in
Kindergartens**

*

Nejla Bayer Demirhan – Zülfü Demirtaş
Fırat Üniversitesi

As every society has its own culture, the schools established to raise qualified people also have their own culture. Some schools have a culture that differentiates them from other schools, informs new participants about the school, creates a sense of unity and solidarity in the school, contributes to the achievement of the school's ultimate goal and is effective in its success. The concept of culture, knowledge and education; civilization and civilization; It is used for fine arts and production (Şişman, 1994, p.41). It is seen that schools operate in the education-teaching process by taking inputs from their environment in order to achieve the goals of the society they are in, and transfer all kinds of values to students (Balçı, 2005, p. 161). Thus, the existing culture of the school is presented to the society in the form of output.

In schools that have a strong culture and are well managed, teachers enjoy their duties, students enjoy being at school, the school becomes an attraction for the outside environment, and students' academic success increases. In such a school environment, organizational commitment increases and all stakeholders of the school are proud of their schools. This situation creates a positive effect on the continuity and power of the school culture (Önsal, 2012, p. 35).

School culture; teachers own the school, do their jobs lovingly, make positive contributions to students' academic and social success, and work in collaboration with their colleagues. A school with a strong culture is expected to be more effective in achieving educational goals than a school with a poor culture. We can say that the most effective way to understand whether the dominant culture in schools is strong or weak is through measuring teachers' perceptions. The main purpose of this study is to reveal the school culture perceptions of teachers working in kindergartens.

The study is a screening-type study to determine the perceptions of teachers working in kindergartens about school culture and whether these perceptions differ according to the variables of gender, age, seniority, length of service at school and union membership.

The universe of the study consists of teachers working in kindergartens in the 2019-2020 academic year, affiliated to Malatya provincial and district national education directorates. Within the scope of the study, all kindergartens in Malatya city center and its districts were reached. Scales were distributed to all 248 teachers working in 42 kindergartens, but 3 questionnaires that were found to be not filled in properly were excluded from the 187 returned questionnaires. Teachers participating in the research constitute 75% of the research universe.

The data collection tool consists of two parts. The first part includes demographic information consisting of a total of five variables including the teachers' gender, age, length of service in teaching, length of service at the school they work, and union membership status. In the second part, there is the "School Culture Scale" developed by Demirtaş (2010a), which consists of 27 items. When the histogram and Q-Q plot graphics of the school culture scale are examined, it is seen that the scale total scores show a normal distribution.

When an evaluation is made by considering the mean scores of the school culture scale in all sub-dimensions, it is seen that teachers' perceptions of school culture are at the top level. If an evaluation is made by considering the mean scores at the point of sub-dimensions, it is seen that the highest average value for the sub-dimensions of school culture is in the unity of purpose sub-dimension. Professional support, professional development, collaborative leadership sub-dimensions follow the sub-dimension of unity of purpose, respectively. It is seen that the lowest average is in the teacher cooperation sub-dimension.

Except for the collaborative leadership dimension, there was no significant difference between the mean scores of female teachers and male teachers. It has been observed that there is no significant difference between teachers' perceptions of school culture according to the age variable. However, except for the vocational support sub-dimension, it is seen that the mean scores of the teachers who are 41 and above in all other sub-groups are higher than the mean scores of the teachers in the other groups.

In the vocational support sub-dimension, the mean scores of teachers between the ages of 31-40 are higher than the average of teachers in other groups. This result can be explained as that teachers who are between 31-40 years old have higher perceptions of school culture than teachers in other groups.

According to the variable of service time in teaching, there are significant differences in teachers' perceptions of school culture in the sub-dimensions of professional development, unity of purpose and professional support. It was concluded that the perceptions of professional development, unity of purpose and professional support of teachers with a service period of 6-15 years were higher than teachers with a service period of 16-25 years. In addition, one of the striking findings is that the mean scores of teachers with seniority of 25 years or more are higher than the average scores of teachers in other groups in all sub-dimensions except for teacher collaboration.

It was concluded that teachers' perceptions of school culture were similar, and there was no significant difference between them, according to the variable of service time at the school where they worked. In all sub-dimensions of the school culture scale, there was no significant difference between the mean scores of teachers who are members of a union and the mean scores of teachers who are not members of any union. At the same time, it is seen that the mean scores of the teachers who are members of the union are higher than the mean scores of the teachers who are not union members in all sub-dimensions except the teacher cooperation sub-dimension.

Kaynakça / References

- Akkaşoğlu, N. H. (2015). *Ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin örgüt kültürüne ilişkin görüşleri ve yönetime katılma düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aktaş, E. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin okul kültürü algı düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Atay, K. (2001). Öğretmen, yönetici ve denetmenlerin bakış açısından okul kültürü ve öğretmen verimliliğine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 179-194.

- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü* (1. Baskı). Ankara: Tek Ağaç Basım.
- Balcı, A. (2007). *Etkili okul ve okul geliştirme* (4. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Celep, C. (2002). İlköğretim okullarında öğrenme kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8, 356-373.
- Çelik, V. (2002). Okul kültürü ve yönetimi (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (2005). *Sınıf yönetimi* (7. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelikten, M. (2006). Okul kültürünün şekillendirilmesinde müdürün rolleri. *Eğitim ve Bilim*, 31 (140), 56-61.
- Demirtaş, Z. ve Ekmekyapar, M. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin değerlere dayalı yönetim uygulamalarının okul kültürüne etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18 (4), 523-544.
- Demirtaş, Z. (2010a). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki / The relationship between school culture and student achievement. *Eğitim ve Bilim / Education and Science*, 35 (158), 3-13.
- Demirtaş, Z. (2010b). Liselerde okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (13), 208-223
- Fırat, N. (2007). *Okul kültürü ve öğretmenlerin değer sistemleri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Fırat, Ş. N. (2010). Okul müdürü ve öğretmenlerin okul kültürü ile değerler sistemlerine ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(156), 71-83.
- Fichter, J. (2002). *Sosyoloji nedir?*. (Çev. N. Çelebi). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güngör, B. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile okul kültürü algıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. On dokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Işık, H. (2017). *Ortaokullarda okul kültürünün incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi ve İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Jerald, C. D. (2006). School culture: the hidden curriculum. *For Comprehensive School Reform and Improvement*. 1-7.
- Kolatan, R. (2008). *Eğitim yöneticilerinin okul kültürünün oluşturulmasında ve sürdürülmesindeki rolü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Köse, Ö., Kalyoncu, M., Karataş, K., Erol, A. E., Usta, E., Demiralp, O., . . . , Karaman, U. (2010). *Hoşgeldin öğretmenim*. Ankara: MEB. 25-26.
- Kuyumcu, M. (2007). *İlköğretim okullarında okul kültürü ve takım liderliği*. Yayımlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

- Önsal, A. (2012). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Recepoglu, E. (2014). Okul kültüründe liderlik. N.Güçlü (Ed.). *Okul Kültürü içinde* (s. 205-240). Ankara, Pegem Akademi Yayınları,
- Şahin, M. (2017). *Öğretmenlerin yetkinlik algıları ile okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şişman, M. (1994). *Örgüt kültürü: Eskişehir il merkezindeki okullarda bir araştırma*. Eskişehir, Anadolu Üni. Yayınları.
- Taner, D. (2008). *Öğretmenlerin umutsuzluk düzeyi ile okul kültürü arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Turhan, M. (2007). *Genel ve mesleki lise yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki sosyal adalet üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yıldırım, E. (2019). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adanmışlığı ile okul kültürü arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Bayer Demirhan, N. ve Demirtaş, Z. (2021). Anaokullarında görev yapan öğretmenlerin okul kültürü algıları. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(35), 1729-1754. DOI: 10.26466/opus.778544

Ortaokul Çağında Benlik Saygısının Cinsiyet, Sınıf Düzeyi Babalık Rolü Algısı ve Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesi

DOI: 10.26466/opus.787450

*

Havva Özkan*

* Psikolojik Danışman, İstanbul Aydın Üniversitesi

E-Posta: psk.havvaozkan@gmail.com

ORCID: [0000-0003-3818-7328](https://orcid.org/0000-0003-3818-7328)

Öz

Bu araştırmanın amacı, ortaokul çağındaki ergenlerin benlik saygılarının; cinsiyet, sınıf düzeyleri, babalarının babalık rolü algıları ve eğitim düzeyleri değişkenlerine göre incelenmesidir. Araştırma, 2019-2020 eğitim öğretim yılında 5,6,7 ve 8. sınıf düzeylerinde bulunan 100 öğrenci ve ortaokul seviyesinde çocuğu bulunan 100 baba üzerinde yapılmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Öğrencilere 'Offer Benlik İmgesi Ölçeği' ve 'Ergen Baba İlişki Ölçeği', babalara ise 'Babalık Rolü Algı Ölçeği' uygulanmıştır. Uygulanan ölçeklerin istatistiki analizlerinde SPSS 20.0 programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; kız ergenler benlik saygısını oluşturan alt unsurlarda erkek ergenlere göre daha yüksek puanlar almışlardır. Babalar erkek çocuklarıyla daha yakın ilişki kurmakta ve kız çocuklarına göre daha fazla özgürlük tanımaktadırlar. Ayrıca babaların çocuklarına karşı babalık rolü algılarında yaşlarına, eğitim düzeylerine ve çocuklarının sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı da elde edilen bulgular arasındadır. Araştırmanın sonuç bölümünde babalık rolü algısı ile ilgili nedenler tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur. Özellikle babalara yönelik Eğitim verilerek, babalık rolü ve görevleri hakkında bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Babaların çocukların gelişim dönemi özelliklerinden özellikle ergenlik dönemine yönelik farkındalıklarının kazandırılması için gerekli eğitim, çalışma ve projelerle desteklenmesi gerekmektedir. Bu faaliyetler sayesinde ergenlerin benlik saygılarında ve özgüvenlerinin gelişiminde olumlu yönde büyük gelişmelerin olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ergenlik, benlik saygısı, babalık rolü

Review Of Self-Esteem At Secondary School Age With Respect To Gender, School Grade Level, Perception Of Fathering Role And Educational Level

*

Abstract

This study aims to review self-esteem level of adolescents according to the variables of their class level, gender and their fathers' paternity role perception and education level. It was conducted in 2019-2020 school year with 100 students studying at 5th, 6th, 7th and 8th classes and 100 fathers who have a child at secondary school. The data in this study, which uses a relational screening model, were collected through 'Offer Self-Image Scale' and 'Parent-Adolescent Relation Scale' applied to the students and 'Father's Paternity Role Perception Scale' applied to the participant fathers. These scales were statistically analyzed on SPSS 20.0 software. The results obtained in the study show that in the sub-dimensions of the self-esteem female adolescents had higher scores than male adolescents. Fathers have closer relations with their sons and allow them more freedom than they do for their daughters. However, findings obtained in the study show that fathers' paternity role perception towards their children do not significantly differ depending on age, educational status and children's class level variables. Discussion about the reasons affecting the fathers' paternity role perception and recommendations are given in the results part of the study. Especially fathers should be informed about the role and duties of paternity by providing training. Fathers should be supported with the necessary education, studies and projects in order to raise awareness among the developmental period characteristics of the children, especially for the adolescence period. Thanks to these activities, it is thought that there will be great improvements in the self-esteem and self-confidence development of adolescents.

Keywords: *Adolescence, self-esteem, fathers' paternity role*

Giriş

Birey doğumdan yaşlılığa kadar her biri farklı gelişim görevleri içeren dönemlerden geçer. Her dönem ayrı ayrı incelenmesi gereken kendine özgü özellikler göstermektedir. Ancak ergenlik dönemi eskiden beri bilimin ilgi alanına giren, üzerinde değişik açılardan araştırma ve görüşlerin yapıldığı bir dönem olmuştur. Çünkü ergenlik dönemi başlamasından bitimine kadar yoğun bocalama ve uyum çabaları gerektirmektedir. Ergenlik dönemini sağlıklı geçiren birey, yaşamının diğer dönemlerinde de gereken gelişim görevlerinde daha olumlu ilerleme göstermektedir. Ergenlik dönemi her açıdan değişim ve bocalama içeren bir dönem olduğu için ele alınması ve tanımlanması da çeşitli bakış açıları getirmektedir. Birey doğumdan itibaren yerine getirmesi gereken farklı gelişim görevlerinin yanı sıra benlik kavramını ve buna bağlı olarak da kişiliğini oluşturma uğraşı içinde kişilik oluşturma uğraşı özellikle ergenlik dönemine girişle daha önemli hale gelmektedir(Dinçel, 2006).

Ergenlik dönemi ile ilgili kuramsal bakış ve tanımlar incelendiğinde değişik dönemlerde, dönemin özellikleri, gençlere yaklaşım tarzı yapılan tanımlarda etkili olmuştur. Platon (İÖ.427-347) ergenlik dönemini üç katmalı olarak tanımlamıştır. Birinci katmanda nesnelere ilişkin kavrayış, ikinci katmanda kanalların gelişimi ve üçüncü katmanda ise ergenliğe ve yetişkinliğe bağlı olarak gelişen akıl ve zeka gelişimi olarak tanımlarken; John Lock (1632-1704) ise, ergenliği bilişsel etkinlik olarak tanımlamaktadır. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) insan gelişimini evrelere ayırmış ve (12- 15 yaşlar)'ı gençlik, (15-20 yaşlar)' ise ergenlik dönemi olarak tanımlamıştır. Ülkemizde ergenlik dönemi ve özelliklerine yönelik II. Meşrutiyet döneminden itibaren ilgi artmış özellikle anne baba ve eğitimcilerin ergenlere yaklaşımının nasıl olması gerektiği konusunda gerekli öneriler dönemin süreli yayınlarında yer almıştır(Karagöz, 2018). İbrahim Alaeddin tarafından 1919 yılında Tedrisat mecmuasında *İlk Gençlik Psikolojisi 1,2,3,4* başlığı altında yayınlamış olduğu makalelerinde modern rehberlik anlayışına uygun olarak öğretmenlerin ve velilerin ergenlere nasıl davranması gerektiğini vurgulamıştır(Karagöz, 2016). Hall'da evrelere değinerek, gençlik ya da ön ergenlik (8- 12 yaşlar) ve ergenlik (13- 24 yaşlar) olarak ayırım yapmıştır. Yine Hall'a göre; gençlikte ya da ön ergenlikte kişisel denetimi öğrenme eğilimi ve çeşitli alışkanlıklar or-

taya çıkar, ergenlik geleceğe yön veren toplumsal rollerin belirlenip benimsendiği, değer oluşumun yaşandığı bir dönemdir(Onur, 2019). Bu görüşü destekler nitelikte Sadrettin Celal Antel'in Cumhuriyetin İlk dönemlerinde "Maarif İçin On Yıllık İnkişaf Planı(1926)" nda dile getirdiği gibi günümüz anlamıyla bireylerin kendilik değeri ve benlik oluşumunda ailenin ve okulun görevlerine dikkat çekmiştir(Karagöz,2020).

İlerleyen çağlarda ergenlik konusunda tanımlama yapılırken ise, cinsel dürtüler, ego uyumu, kimlik oluşturma uğraşları üzerinde durulmaya başlanmıştır. Sigmund Freud(1856-1939)'a göre; genital evre, ergenlik döneminin yani 12-18 yaşların tümünü kapsar ve cinsel doyumun yetişkine özgü yollarıyla aşırı derecede uğraşma ve cinsel dürtülerin belirgin biçimde artması ile nitelenir. Sullivan'da yine ergenlik döneminden söz ederken evrelere ayırmıştır. Ona göre, ön ergenlik, yakın arkadaşlığa ilginin belirginleştiği, erken ergenlik, gerçek cinsel ilginin ortaya çıktığı, geç ergenlik ise cinsel davranışına yönelik tercih yaptığı ve cinsel kimliğini oluşturma aynı zamanda cinsel kimliğini fark etme dönemidir(Gençtan, 1995; Özbay, 2000; akt. Dinçel, 2006).

Günümüzde ise ergenliğin tanımı daha geniş kapsamlı olarak yapılmaktadır. Kulaksızoğlu (1998) ergenlik dönemini bedence büyümenin hızlandığı buluşa girmekle başlayıp yine bedence büyümenin sona ermesiyle biten özel bir evre olarak tanımlamaktadır. Bedence büyümenin yanı sıra cinsel, duygusal, sosyal gelişim gibi alanlarda da önemli değişiklikler ve gelişmeler olmaktadır. Senemoğlu (1997)'a göre ergenlik dönemi; ön ergenlik, ergenlik ve son ergenlik olarak üç evreye ayrılarak tanımlanabilir. Ön ergenlik döneminde başlayan fiziksel, bilişsel ve psikolojik gelişmeye uyum sağlama çabaları vardır ve bu süreç ergenlik döneminde de devam etmektedir. Son ergenlik döneminde ise birey yetişkin hayatının sorumluluklarına geçiş yapmaktadır. Ergen psikolojik, fizyolojik ve zihinsel alandaki hızlı gelişim ve değişimlerle mücadele etmek zorundadır. Geçmişten günümüze kadar ergenlikle ilgili tanımlamalara bakıldığında çocukluk evresinden çıkan birey tüm gelişim alanlarındaki hızlanan değişimlere uyum sağlama çabası içinde aynı zamanda kimlik oluşturmaya çalışmaktadır. Bundan dolayı Erikson (1902) ergenliği bireyin Ben kimim? gibi soruları içeren bir araştırma, içe bakış ve keşfetme dönemi olarak tanımlamalar yapmaktadır (Onur, 1997).

Ergenlik dönemi gelişim özelliklerine bakıldığı zaman, ergenlik dönemini kapsayan 12-16 yaşlar arasında fiziksel değişim yoğunluk kazanmaktadır. Bu

değişikliklere uyum sağlamak çabasında olan ergende çeşitli sakarlıklar da görülebilmektedir. (Senemoğlu, 1997).

Koç (2004)' te de belirtildiği üzere, Türkiye'de ergenlerin kendi bedenleri ile ilgili memnun olma düzeyleri ve benlik saygıları arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu gösteren araştırmalar ergenlik döneminde fiziksel gelişim ve değişimin ergen için önemli bir konu olduğunu açıklamaktadır. Ergenlik döneminde duygusal gelişim, bilişsel gelişim, ahlaki gelişim ve sosyal gelişim olmak üzere dört gelişim alanından bahsedilebilir. Ergenlerin duygusal yapılarındaki gelişim, aile tutumları, arkadaşlık ilişkileri, yaş grubu gibi çeşitli faktörlere bağlı olarak dalgalanmalar göstermektedir. Ergenlik dönemine girmekle birlikte ana-babaya olan duygusal yakınlıkta gerileme ve çatışmalar olmaktadır.

Smith (2017)'de belirtildiği üzere, Ergenin özerklik arayışı ve ana babanın kontrol sağlama çabaları konusunda Amerikalı ergenler üzerinde yapılan bir araştırmada; ana babanın gence daha erken yaşlarda özerklik tanıdığı ailelerde ergenlerin kendilerini ana babalarına daha yakın hissettikleri ve daha yüksek özgüvene sahip oldukları bulunmuştur.

Bilişsel gelişim, bireyin çevresini ve dünyayı anlaması, öğrenmesi gibi zihinsel faaliyetlerle ilgili ve ömür boyu devam eden gelişim alanı olarak tanımlanabilmektedir. Bilişsel gelişim, doğumdan yetişkinliğe devam eden bir süreçtir. Bireylerin bilişsel gelişimleri konusunda bulunan kuramlardan ön plana çıkan Piaget'nin bilişsel gelişim kuramında soyut işlemler dönemi olarak adlandırdığı 11 yaş ve sonrasında ergen kendi değerler ve inanç sistemini yapılandırma, çeşitli etkinliklerde düşüncesiyle kendini gösterme eğiliminde olur (Senemoğlu, 1997).

Ergenliğe yaklaşmakla birlikte, kendi mantık ve vicdanına göre değerlendirme yapma eğilimi görülebilmektedir. Ergen çevresinde karşılaştığı bazı toplumsal kuralları eleştirerek, bazılarını ise uyum sağlayarak kendi kişilik yapısını oluşturmaya ve buna yönelik bir benlik kavramı geliştirmeye çalışmaktadır. Ahlaki gelişimin etkisi, çevre ile ilişkilerde ve bireyin benlik saygısında da görülmektedir. Uyumsuzluk gösteren, otoriteye karşı gelme davranışını sıklıkla gösteren gençte, çevrenin eleştirileri ve olumsuz değerlendirmelerinin fazla olması neticesinde düşük benlik saygısı oluşma ihtimali yüksek olacaktır (Koç, 2004).

Sosyal gelişim, bilindiği üzere bireyin sosyalleşmesi ilk başta aile içinde başlar. Ergenlik dönemi ile birlikte sosyalleşme süreci aileden okul ve arkadaş çevresine çıkar. Ergen için arkadaşlıkları sosyalleşme açısından aileden daha ön plana gelmeye başlar(Bozyiğit, 2015).

Hortaçsu (1997)' e göre; ergenin arkadaş grubunu içinde bulunduğu sosyal çevre, aile yapısı, ailenin sosyo ekonomik durumu, ailenin eğitim öğretim düzeyi ve aile içindeki ilişkiler belirlemektedir.

Ergen yukarıda kısaca bahsedilen gelişim ve değişim alanlarına uyum sağlamaya çalışırken aynı zamanda benliğini oluşturma çabası içinde bulunmaktadır. Benlik kavramı bebeklikten itibaren bireyin çevresiyle iletişimi sonucu oluşan bir süreçtir. Bebeklikte ebeveynin tutumu ve sonra da çevredeki diğer insanların bize karşı söz, tutum ve davranışları benlik kavramı oluşturmamızda etkilidir (Gençtan, 1981).

Geçtan (1981), çevremizdeki insanların bize hissettirdiklerine göre benlik kavramımızı oluşturduğumuzu ve bu benlik kavramına göre kendimizi tanımladığımızı ifade etmektedir.

Benlik kavramının alt boyutları vardır ve genel olarak benliğin oluşması için bu unsurların oluşması ve birbirini tamamlaması gerekmektedir.

Benlik Kavramının Unsurları

Genel olarak yapılan tanımlamalara bakıldığında kişinin benlik saygısı hayatının ilk dönemlerinde ebeveynler ve çevre tarafından nasıl görülmüşse o şekilde oluşur. Birey kendini başarılı, kabul gören, sevilen bir kişi olarak da tanımlayabilir ya da başarısız, istenmeyen, değersiz bir kişi olarak da görebilir. İlk başta oluşan bu düşük ya da yüksek benlik saygısı hayatın diğer alanlarındaki yaklaşım, tutum ve davranışları da etkilemektedir. Benlik kavramını etkileyen çeşitli faktörlerin olduğu bilinmektedir. Bu faktörler arasında anne-baba tutumları ve ergen- aile ilişkileri de yer almaktadır. Benlik kavramı ile bağlantılı olan benlik saygısı kavramı da bireyin içinde doğup büyüdüğü aile ortamından etkilenmektedir(Erbil, Divan ve Önder,2006).

Sancar(2016 tarafından yapına sınıflamaya göre benlik kavramı benlik imgesi, ideal benlik ve benlik saygısı olarak ele alınmıştır. *Benlik İmgesi*: Doğumdan itibaren bireyin aile içindeki tutumlar ve onun hakkındaki sık kullandığı ifadeler bireyin kendisi hakkında bir imge oluşmasını sağlamaktadır. *İdeal*

Benlik: Genellikle toplum tarafından oluşturulmuş standart özellik ve davranışlardır. *Benlik Saygısı*: Bireyin kendisini nasıl tanımladığı ve nasıl olmak istediği arasındaki farkın ölçüsü onun benlik saygısını ifade etmektedir.

Bu çalışmanın ana konusu Benlik saygısı ile ilişkili olduğundan bu kavramın daha ayrıntılı açıklanmasına gerek duyulmuştur. Benlik kavramını oluşturan unsurlardan benlik imgesi fiziksel özelliklerle, ideal benlik toplumun beklediği olması gereken benlik iken; benlik saygısı kişinin kendisiyle ilgili sahip olduğu duygusal boyut ile daha çok ilgili olmaktadır. Bu konuda literatürde birçok tanımlama yapılmıştır. Coopersmith (1967) benlik saygısının gelişiminde ebeveynlerin rolü üzerinde çalışmalar yapmış ve ebeveynin çocuğa gösterdiği ilgi, kabul, çocuktan beklentileri, çocuk yetiştirme yöntemlerinin benlik saygısında önemli olduğunu ifade etmiştir. Rosenberg (1986)'e göre ise benlik saygısı bireyin çevresinin yansıttığı olumlu ve olumsuz tutumlara göre oluştuğu için kişilerarası davranış ve tutumları ön plana alınarak tanımlama yapılmalıdır. (Pişkin, 2003).

Yörükoğlu (2004), benlik saygısı yüksek olan gençlerin kendilerini başkaları tarafından sevilen, arkadaş olarak tercih edilip saygı duyulan, iyi olarak tanımladıklarını ifade ederken Yavuzer (2000), düşük benlik saygısı olan gençlerin eleştirilere açık olmayan, görev ve sorumluluklardan kaçınan, akran ilişkilerinde zorluklar yaşayan bireyler olarak tanımlamaktadır. Ergenlerin Benlik Saygısı ile ebeveynin benlik saygısı arasında ilişki olup olmadığına yönelik yapılan araştırma sonucunda, ergenin benlik saygısı ile annenin benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. (Dilek, Aksoy,2013).

Yörükoğlu (1986)'da da belirtildiği gibi, yapılan araştırmalara genel olarak bakıldığında ergenlerin benlik saygılarında duygusal, bilişsel, toplumsal ve bedensel olmak üzere belli başlı faktörlerin etkili olduğu görülmektedir. Birey doğumundan itibaren aile içinde benlik saygısının temellerini atmaya başlar. Buraya kadar yapılan tanımlama ve açıklamalar ışığında ergenin benlik saygısı üzerinde aile ortamı ve ebeveyn tutumlarının son derece etkili olduğu görülmektedir. Anne-baba tutumlarının farklılığına dayalı olarak ergenin de edindiği benlik saygısı farklılık göstermektedir.

Ergenlerin Benlik Saygısına Ailelerinin Tutum ve Davranışlarının Etkisi' ni belirlemeye yönelik araştırma sonucunda; aile ile iyi ilişkileri olan, kararlara katılan, kendilerine ve görüşlerine saygı duyulan, kız-erkek ayrımının olmadığı, aileleriyle her konuda konuşmaktan çekinmeyen ve demokratik ailelere

sahip ergenlerde benlik saygısının daha yüksek olduğu görülmüştür (Erbil, Divan, Önder, 2006).

Yavuzer (1990)'a göre, demokratik aile ortamında çocuk duygusal, sosyal ve zihinsel olarak olumlu gelişim gösteren, sağlıklı ve dengeli kişilik geliştirmektedir. Koruyucu/ istekçi anne baba tutumunda ise, anne baba çocuğunu aşırı denetler ve her şeyi çocuğun yerine kendisi yapmaya çalışır. Böylece çocuk girişimcilikten uzak ve kendi kendine karar veremeyen, bağımlı birey olarak yetiştirilir.

Başaran (1984)' e göre, 20. yüzyıldan önce ülkemizde geleneksel yani babanın evin geçimini sağlamak için çalışan ve evde otoriter olan, annenin ise ev işleri ve çocuklarla meşgul olduğu bir aile yapısı bulunmaktaydı. Ancak toplumsal değişim ve gelişim olması sayesinde kadının da çalışma hayatına girmesiyle birlikte aile hayatındaki rollerde ve tutumlarda değişim gerçekleşmiştir.

Kadının çalışma hayatına girmesi ile ev işleri ve çocuklarla ilgilenme gibi konularda destek ihtiyacının ortaya çıkmasıyla, babanın da ev içinde rolünde değişimlere neden olmuştur. Yirminci yüzyılın ikinci yarısından sonra aile içinde babanın rolünün ve babalık algısının değişmesiyle birlikte çocuklarıyla daha fazla vakit geçiren babaların çocuklarının gelişimleri üzerindeki etkileri merak konusu olmuş ve bu konuda yapılan araştırma sayısında artış meydana gelmiştir.

Buna bağlı olarak babanın da ev içinde rolünde değişimler gerekli olmuştur. Yirminci yüzyılın ikinci yarısından sonra aile içinde babanın rolünün ve babalık algısının değişmesiyle birlikte çocuklarıyla daha fazla vakit geçiren babaların çocuklarının gelişimleri üzerindeki etkileri merak konusu olmuş ve bu konuda yapılan araştırma sayısında artış meydana gelmiştir.

Kuzucu (1999)' da açıklandığı gibi, babanın çocuğun gelişim özelliklerinde etkililiğini konu alan araştırmalarda çocuğuyla daha fazla ilgilenen babaların çocuklarının zihinsel, bilişsel, sosyal, duygusal gelişimlerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmanın konusunda önemli bir yere sahip olan *Babalık Rolü Algısı* ergenin yaşamını etkileyen faktörler arasındadır. Çünkü ergenin babasının aile içinde kendi rolü ile ilgili görüş ve yaklaşımları ergenin kendisiyle ilgili algısından, çevresiyle ilişkisine ve birçok durumdaki tutum ve davranışlarında etkili olmaktadır. Babaları ile iletişim ve ilişki boyutunda sorun yaşamayan ergenlerin, uyum konusunda sorun yaşamadığı, benlik saygılarının

daha yüksek olduğu, okulda daha başarılı olduğu ve antisosyal kişilik bozukluğu gösterir davranışları daha az gösterdiğine yönelik ilgili literatürde çok sayıda çalışma bulgularıyla karşılaşılmaktadır. (Erdoğan, 2004, akt. Kuruçay, 2012).

Aksoy (2019)' da belirtildiği gibi değişen babalık rolünün önemine yönelik yapılan araştırmalar babaların geleneksel babalık rolü algısından uzaklaştıklarında çocuklarıyla daha yakından ilgilenip yakın ilişkiler kurabildiklerini göstermektedir.

Buraya kadar yapılan açıklamalarda ergenlik döneminin zorlu bir süreç olduğu ve bu süreçte ergenin olumlu benlik saygısı geliştirebilmesi açısından anne-baba tutumlarının, ergenin ebeveyniyle ilişkilerinin önemi anlatılmaya çalışılmıştır. Ayrıca günümüzde değişen aile içi rollere dayanarak babanın da çocuklarıyla daha fazla ilgilenmesi ve yakın ilişki kurmasının ergenlik döneminde artan bir öneme sahip olduğundan bahsedilmiştir. Peki bu rol değişimi ve babalık rolü konusunda babaların algıları ne boyuttadır? Sorusuna cevap bulmak için aşağıdaki hipotezlerin doğruluğuna bakılmıştır.

Bu araştırma babaların, babalık rollerindeki algılarına göre çocuklarının benlik saygıları üzerindeki etkileri ve ergen-baba ilişkisinin önemi konusunda farkındalık kazanmalarını sağlamak açısından önemli olduğu düşünülmüştür. Bu amaçla, ortaokul çağında (11-14 yaş), ergenliğin ilk döneminde bulunan öğrencilerin benlik saygılarında, babalarının babalık rolünü algılamaları ve eğitim düzeyleri ile öğrencinin sınıf düzeyine göre farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla aşağıdaki hipotezler oluşturulmuştur:

- H-1 Benlik saygısında cinsiyete göre farklılık göstermektedir.
- H-2 Benlik saygısında sınıf düzeyine göre farklılık göstermektedir
- H-3 Babalık rolü algısında, babanın eğitim düzeyinin etkisi vardır.
- H-4 Babalık rolü algısında, çocuğunun sınıf düzeyiyle ilgisi vardır.

Bu hipotezler doğrultusunda şu varsayımlarda bulunulmuştur.

1. Araştırma kapsamına alınan ergenlerin, 'Offer Benlik İmgesi Ölçeği' ni ve 'Baba Ergen İlişki Ölçeği' ni; babalarının ise 'Babalık Rolü Algı Ölçeği' ni içtenlikle ve gerçek düşünce ve duygularını yansıtacak şekilde cevapladıkları varsayılmaktadır.
2. Örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.
3. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının, araştırmanın amacına uygun olduğu varsayılmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmanın doğası gereği araştırmada *İlişkisel Tarama Modeli* kullanılmıştır. İlişkisel Tarama Modeli; iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/ veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Küçük, 2016, s:134).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini; Kayseri il merkezinde, 75. Yıl Mühibe Germirli Ortaokulu, Erciyes Ortaokulu, Kadir Has Ortaokulu oluşturmaktadır. Örneklem ise, bu ortaokullarda 2019-2020 eğitim öğretim yılında 5.,6.,7., ve 8. Sınıflarda bulunan tesadüfi olarak seçilmiş öğrenciler ve babaları oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Offer Benlik İmgesi Ölçeği: Ölçeğin özgün adı, *Offer Self-Image Questionnaire* (OSIQ) dır. D. Offer, E. Ostrov, K.I. Howard ve S. Dolan tarafından ilk kez 1962 yılında Offer ve arkadaşları tarafından lise öğrencilerinden oluşan geniş bir grup üzerinde normal ergenlik özelliklerini saptamak amacıyla geliştirilmiştir.

Ölçeğin 130 maddelik çevirisini Banu İnanç yapmıştır. Çuhadaroğlu, Sonuvar ve Özusta'nın 1992 yılındaki araştırmasında ölçek üç farklı sosyo-ekonomik düzeyde 12-21 yaşları arasındaki 453 gence uygulanarak OBIÖ kullanım kitabındaki önerilere uygun şekilde normatif grup değerleri, yaş ve cinsiyete göre grup normları elde edilmiş ve standart puan cetvelleri çıkarıldığı görülmektedir. *OSIQ-99'da ergenler, kendilerini tanımlama derecesine göre, "çok iyi" den başlayarak "hiç" e kadar giden 6 seçenekten birini işaretleyerek yanıt verirler. Olumlu ifadelerle "bana hiç uygun değil" diyenlerle, olumsuz ifadelerle "bana çok uygun" diyenleri aynı yönde değerlendirebilmek amacıyla olumsuz ifadelerin seçeneklerine verilen cevapların analizi sırasında puanlar oluşturulurken, sayısal değerleri tersine çevrilmektedir.*

Babalık Rolü Algı Ölçeği: Kuzucu (1999) yılında tarafından *Babalık Rolü Algı Ölçeği*'ni 5 dereceli Likert türünde geliştirilmiştir. Ölçekte babalık rolü algısı

14 olumlu, 11 olumsuz olarak 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte 1- Hiç Uygun Değil, 2- Pek Uygun Değil, 3- Kararsızım, 4- Kısmen Uygun, 5- Tamamen Uygun seçenekleri bulunmaktadır. Ölçeğin puanlamasında 1' den 5'e doğru olumlu maddeler, 5' ten 1'e doğru olumsuz maddeler dikkate alınmıştır (Aksoy ve Tatlı, 2019).

Baba - Ergen İlişkisi Ölçeği: Ergenlik döneminde özerklik kazanma sürecinde ergen-anne ve ergen- baba iletişimi arasında farklılıklar olup olmadığını araştırmak amacıyla, 2002 yılında Demet Öngen tarafından geliştirilen ölçekte bulunan 60 maddenin 30'u ters puanlanmak üzere düzenlenmiştir. Dörtlü likert tipi bir ölçek üzerinde, deneklerden “Bana tamamen uygun=1”, “Bana uygun=2”, “Bana uygun değil=3” ve “Bana hiç uygun değil=4” seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtmeleri istenmiştir. Puanın düşmesi ergene daha fazla sevgi gösterildiğinin ve daha fazla özgürlük tanındığının göstergesi olmaktadır. Ölçekte yer alan sevgi gösterme maddesinin alt boyutları olarak, sevgi, güven, gurur, kabul, anlayış, birlikte zaman geçilme, duyguların, düşüncelerin ve sorunların paylaşımı yer almıştır. *Örneğin: Babam olumlu yönlerimi sık sık över.*

Ölçeğin özgürlük tanıma maddesinin alt boyutlarında ise, *Özgürlük tanıma, özel yaşama saygı, kontrol, eleştiri, denetleme, baskı ve yaptırım uygulama, ceza verme ile ilgili alt boyutlar yer almıştır. Örneğin: Babam kendi istediği gibi giyinmem konusunda bana baskı yapar.*

Verilerin Analizi

Araştırmada 5.,6.,7. Ve 8. sınıf öğrencilerine ‘Offer Benlik İmgesi Ölçeği’ ve ‘Baba Ergen İlişki Ölçeği; babalarına ise ‘Babalık Rolü Algı Ölçeği’ uygulanmıştır. Ölçeği 100 öğrenci ve babaları cevaplamıştır. 100 öğrenci ve babadan elde edilen verilerin analizinde SPSS 20.0 programı kullanılmıştır.

Ortaokul çağındaki ergenlerin benlik saygıları ile babalarının rollerine ilişkin algıları ve eğitim düzeyleri arasında ilişkinin olup olmadığının incelendiği araştırmada; elde edilen verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını analiz etmek için, Kolmogorov- Smirnov ve Shapiro-Wilk kullanılmıştır. Katılımcıların ‘Offer Benlik İmgesi Ölçeği’ alt boyutları arasında anlamlı ilişkiye ait “Spearman Korelasyon Analizi” yapılmıştır. ‘Babalık Rolü Algısı Ölçeği’ ni cevaplayan katılımcıların eğitim durumları ve sınıf değişkenlerine ilişkin bağımsız örneklem için ‘Kruskal-Wallis H Analizi’ yapılmıştır. ‘Er-

gen Baba İlişki Ölçeği' ni cevaplayan katılımcıların cinsiyet düzeyleri değişkenlerine ilişkin bağımsız örneklem için 'Mann-Whitney Analizi' yapılmıştır. İstatistiki kavramların kısaltılmasında frekans (F), geçerli yüzde (G.Y.) ve Yığılmalı Yüzde (Y.G.) şeklinde gösterilmiştir.

Bulgular

Tablo 1. Katılımcıların eğitim durumu değişkenine ilişkin bulgular

Eğitim Durumunuz	F	Yüzde	G.Y	Y.G.
İlkokul	9	9,0	9,0	9,0
Ortaokul	17	17,0	17,0	26,0
Lise	32	32,0	32,0	58,0
Ön lisans	14	14,0	14,0	72,0
Lisans	28	28,0	28,0	100,0
Toplam	100	100,0	100,0	

Tablo 1 incelendiğinde, Babalık rolü testi puan ortalamalarına ilişkin olarak katılımcıların eğitim durumlarına göre katılım oranlarına bakıldığında en çok katılımın %32 ile lise düzeyine, en düşük katılımın ise %9 ile ilkokul düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Katılımcıların cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular

Cinsiyetiniz	F	Yüzde	G.Y	Y.G.
Kız	59	59,0	59,0	59,0
Erkek	41	41,0	41,0	100,0
Toplam	100	100,0	100,0	

Tablo 2 incelendiğinde, Ergen Baba İlişkisi Ölçeğine katılan katılımcıların %59'unun kız, %41'inin ise erkek katılımcılardan oluştuğu görülmektedir.

Tablo 3. Katılımcıların sınıf değişkenine ilişkin bulgular

Sınıf Düzeyi	F	Yüzde	G.Y	Y.G.
5. Sınıf	25	25,0	25,0	25,0
6. Sınıf	25	25,0	25,0	50,0
7. Sınıf	25	25,0	25,0	75,0
8. Sınıf	25	25,0	25,0	100,0
Toplam	100	100,0	100,0	

Tablo 4. Katılımcıların cinsiyet değişkenine ilişkin frekans tablosu

Cinsiyetiniz	F	Yüzde	G.Y	Y.G.
Kız	72	72,0	72,0	72,0
Erkek	28	28,0	28,0	100,0
Toplam	100	100,0	100,0	

Tablo 4 incelendiğinde, Offer Benlik İmgesi Ölçeği' ne katılan katılımcıların %72'sinin kız, %28'inin ise erkek katılımcılardan oluştuğu görülmektedir.

Tablo 5. Katılımcıların sınıf değişkenine ilişkin bulgular

Sınıfınız	F	Yüzde	G.Y	Y.G.
5. Sınıf	25	25,0	25,0	25,0
6. Sınıf	25	25,0	25,0	50,0
7. Sınıf	25	25,0	25,0	75,0
8. Sınıf	25	25,0	25,0	100,0
Toplam	100	100,0	100,0	

Araştırmada oluşturulan hipotezlerle ilgili bulgular ise aşağıda gösterilmiştir.

H-1: Benlik Saygısında Cinsiyetlere Göre Farklılık Vardır

Tablo 6. Cinsiyet Değişkeni Gruplarına İlişkin Bağımsız Örneklemeler için Mann-Whitney Testi Analiz Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalamaları	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Z	P	
Sevgi Gösterme	Kız	59	47,69	2813,50	1043,500	-1,165	,244
	Erkek	41	54,55	2236,50			
	Toplam	100					
Özgürlük Tanıma	Kız	59	50,02	2951,00	1181,000	-0,200	,842
	Erkek	41	51,20	2099,00			
	Toplam	100					
Genel Ort.	Kız	59	48,56	2865,00	1095,000	-,803	,422
	Erkek	41	53,29	2185,00			
	Toplam	100					

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların; *Sevgi gösterme* alt boyutundan aldıkları ortalama puanları cinsiyete değerlendirildiğinde farklılık görülmemektedir. ($U=1043,50$ $p>.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında ise kız ergenlerin *sevgi gösterme* alt boyutundan aldıkları puanların (47,69) erkek öğrencilerden (54,55) daha düşük olduğu görülmektedir. *Özgürlük tanıma* alt boyutun-

dan aldıkları ortalama puanları cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($U=1181,00$ $p>.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kız öğrencilerin özgürlük tanıma alt boyutundan aldıkları puanların (50,02) erkek öğrencilerin almış oldukları puandan (51,20) daha düşük olduğu görülmektedir.

Genel ortalama puanına bakıldığında ise, katılımcıların aldıkları puanlar cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği ($U=1095,00$ $p>.05$). Ancak sıra ortalamalarına bakıldığında kız öğrencilerin ortalama puanların (48,56) erkek öğrencilerden (53,29) daha düşük olması sevgi ve özgürlük konusunda erkeklerin daha avantajlı olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Offer Benlik İmgesi Ölçeği' ni cevaplayan katılımcıların cinsiyet değişkeni farklılığına ilişkin bağımsız örneklem için 'Mann-Whitney Analizi' yapılmıştır. Analize ilişkin bulgular aşağıdaki tablo 7 ve 8'de gösterilmiştir.

Offer Benlik İmgesi Ölçeği' ni cevaplayan katılımcıların cinsiyet değişkeni farklılığına ilişkin bağımsız örneklem için 'Mann-Whitney Analizi' sonuçları incelendiğinde Cinsel tutumlar, bireysel değerler ve baş etme gücü boyutunda cinsiyete göre anlamlı farkın olduğu görülmüş ancak aile sağlığı, dürtü kontrolü alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sonuçlara ilişkin veriler ise aşağıdaki tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Offer Benlik İmgesi Ölçeği' ni cevaplayan katılımcıların cinsiyet değişkeni farklılığına ilişkin bağımsız örneklem için 'Mann-Whitney Analizi' sonuçları

Cinsiyet		N	Sıra Ortalamaları	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Z	P
Aile İlişkileri:	Kız	72	53,97	3885,50	758,50	-1,952	0,051
	Erkek	28	41,59	1164,50			
	Toplam	100					
Dürtü Kontrolü:	Kız	72	53,01	3816,50	827,50	-1,414	0,157
	Erkek	28	44,05	1233,50			
	Toplam	100					
Cinsel Tutumlar:	Kız	72	54,76	3943,00	701,00	-2,410	0,016
	Erkek	28	39,54	1107,00			
	Toplam	100					
Bireysel Değerler:	Kız	72	56,29	4053,00	591,00	-3,265	0,001
	Erkek	28	35,61	997,00			
	Toplam	100					
Baş etme Gücü:	Kız	72	54,76	3942,50	701,50	-2,416	0,016
	Erkek	28	39,55	1107,50			
	Toplam	100					

Katılımcıların *Aile ilişkileri* alt boyutundaki puanlar incelendiğinde cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir ($U=758,50$ $p>.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında kız öğrencilerin aldıkları puanların (53,97) erkek öğrencilerin almış olduğu puanlardan (41,59) daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Dürtü Kontrolü alt boyutundaki puanlar arasında cinsiyete göre fark görülmemektedir ($U=827,50$ $p>.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında kız öğrencilerin aldıkları puanların (53,01) erkek öğrencilerin almış olduğu puanlardan (44,05) daha yüksek olduğu tabloda görülmektedir.

Katılımcıların *cinsel tutumlar* alt boyutundan aldıkları puanlar cinsiyete göre karşılaştırıldığında anlamlı bir fark oluşturduğu ($U=701,00$ $p<.05$) söylenebilir. Ancak sıra ortalamalarına bakıldığında ise erkek öğrencilerin (39,54) aldıkları puanlar ile kız öğrencilerin almış oldukları puanlar(54,76) arasındaki farka bakıldığında bu farklılığın dikkat çekici olduğu görülmektedir.

Katılımcıların *bireysel değerler* alt boyutundan aldıkları puanlar incelendiğinde yine cinsiyete göre anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir($U=591,00$ $p<.05$). Cinsel tutumlar alt boyutunda olduğu gibi sıra ortalamaları dikkate alındığında kız öğrenciler(56,29) puanla, erkek öğrencilerin(35,61) almış olduğu puandan daha yüksek olması bireysel değerlere kız öğrencilerin daha fazla önem verildiği görülmektedir.

Baş etme gücü alt boyutunda da katılımcıların aldıkları puanlar karşılaştırıldığında cinsiyete göre anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir($U=701,50$ $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kız öğrencilerin dürtü kontrolü, cinsel tutumlar ve bireysel değerlerde olduğu gibi baş etme gücü alt boyutunda da aldıkları puanların (54,76) erkek öğrencilerin almış oldukları (39,55) puanlardan daha yüksek olduğu bu durumun ise kız öğrencilerin benlik oluşturmada erkeklere göre daha ileri seviyede olduklarını göstermektedir.

Offer Benlik İmgesi Ölçeği' ni cevaplayan katılımcıların cinsiyet değişkeni farklılığına ilişkin bağımsız örneklem için 'Mann-Whitney Analizi' sonuçları incelendiğinde beden imgesi, duygusal düzey, çevre uyumu, mesleki eğitim hedefleri ve sosyal ilişkiler boyutunda cinsiyete göre anlamlı farkın olduğu görülmüş ancak ruh sağlığı alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sonuçlara ilişkin veriler ise aşağıdaki tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Offer Benlik İmgesi Ölçeği' ni cevaplayan katılımcıların cinsiyet değişkeni farklılığına ilişkin bağımsız örneklem için 'Mann-Whitney Analizi' sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalamaları	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Z	P
Beden İmgesi:	Kız	72	55,12	3968,50	675,50	-	0,009
	Erkek	28	38,63	1081,50			
	Toplam	100					
Duygusal Düzey:	Kız	72	54,94	3956,00	688,00	-	0,012
	Erkek	28	39,07	1094,00			
	Toplam	100					
Çevre Uyumu:	Kız	72	57,32	4127,00	517,00	-	0,000
	Erkek	28	32,96	923,00			
	Toplam	100					
Meslek ve Eğitim Hedefleri:	Kız	72	58,14	4186,00	458,00	-	0,000
	Erkek	28	30,86	864,00			
	Toplam	100					
Sosyal İlişkiler:	Kız	72	57,15	4114,50	529,50	-	0,000
	Erkek	28	33,41	935,50			
	Toplam	100					
Ruh Sağlığı:	Kız	72	52,48	3778,50	865,50	-	0,265
	Erkek	28	45,41	1271,50			
	Toplam	100					
Toplam Puan	Kız	72	48,67	3504,50	876,50	-	0,305
	Erkek	28	55,20	1545,50			
	Toplam	100					

Katılımcıların *beden imgesi* alt boyutundan aldıkları puanlar incelendiğinde cinsiyet boyutunda bir farkın olduğu görülmektedir ($U=675,50$ $p<.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında kız öğrencilerin aldıkları puanların (55,12) erkek öğrencilerin almış oldukları puanlardan (38,63) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Katılımcıların *duygusal düzey* alt boyutundan aldıkları puanlar incelendiğinde cinsiyet boyutunda bir farkın olduğu görülmektedir ($U=688,00$ $p<.05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde ise kız öğrencilerin aldıkları puanların (54,94) erkek öğrencilerin almış olduğu puanlardan (39,07) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Katılımcıların *çevre uyumu* alt boyutunda da cinsiyete göre anlamlı bir farkın oluştuğu görülmektedir göstermektedir ($U=517,00$ $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kız öğrencilerin aldıkları puanlar (57,32) oranında, erkek öğrencilerin puanlarına göre (32,96) daha yüksektir.

Katılımcıların *meslek ve eğitim hedefleri* alt boyutundaki puanlar incelendiğinde puanların cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Bu sonuç bize cinsiyetler arasında farklılığı göstermektedir($U=458,00$ $p<.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında ise kız öğrencilerin aldıkları puanların (58,14) erkek öğrencilerden (30,86) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Katılımcıların *sosyal ilişkiler* alt boyutundan aldıkları puanlar cinsiyete göre farklılık göstermektedir($U=529,50$ $p<.05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde ise kız öğrencilerin aldıkları puanların (57,15) erkek öğrencilerden (33,41) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Cinsiyet açısından bakıldığında katılımcıların *ruh sağlığı* alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir($U=865,50$ $p>.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında ise kız öğrencilerin aldıkları puanlar ile (52,48) erkek öğrencilerin almış olduğu puanlar(45,41) karşılaştırıldığında kız öğrencilerin ruh sağlığı boyutunda erkeklere göre daha yüksek puan aldıkları görülmüştür.

Katılımcıların almış oldukları toplam puanların genel olarak cinsiyet açısından karşılaştırılması sonucu ise **toplam** puanlarının($U=876,50$ $p>.05$). Cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği görülüyor ancak sıra ortalamaları dikkate alındığında kız öğrencilerin aldıkları puanların (48,67) erkek öğrencilerden (55,20) daha düşük olduğu görülmüştür.

H-2 Benlik Saygısında Sınıf Düzeyine Göre Farklılık Göstermektedir.

Tablo 9. sınıf düzeyleri değişkenlerine göre, 'Baba Ergen İlişkisi Ölçeği' Sevgi Gösterme alt boyut puan ortalamalarına ilişkin 'Kruskal-Wallis H Analizi' Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalamaları	X ²	df	P
Sevgi Gösterme	5. Sınıf	25	51,94	0,220	3	,974
	6. Sınıf	25	48,32			
	7. Sınıf	25	51,26			
	8. Sınıf	25	50,48			
	Toplam	100				

Tablo 9 incelendiğinde, sınıf düzeyi değişkenlerine göre 'Baba Ergen İlişkisi Ölçeği' puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan 'Kruskal Wallis-H Analizi' sonucunda sevgi gösterme boyutunda sınıf düzeyi gruplarının sıralamalar ortalamalarından elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir($\chi^2=0,220$; $sd=3$; $p>.05$).

Tablo 10. Sınıf düzeyleri değişkenlerine Göre 'Baba Ergen İlişkisi Ölçeği' Özgürlük Tanıma alt boyut puan ortalamalarına ilişkin 'Kruskal-Wallis- H Analiz' Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalamaları	X2	df	P
Özgürlük Tanıma	5. Sınıf	25	54,58	2,501	3	,475
	6. Sınıf	25	48,18			
	7. Sınıf	25	44,12			
	8. Sınıf	25	55,12			
	Toplam	100				

Tablo 10 incelendiğinde, sınıf düzeyi değişkenlerine 'Baba Ergen İlişkisi Ölçeği' puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan 'Kruskal Wallis-H' sonucunda özgürlük tanıma boyutunda sınıf düzeyi gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=2,501$; $sd=3$; $p>05$).

Tablo 11. Sınıf düzeyleri değişkenlerine göre 'Baba Ergen İlişkisi Ölçeği' genel ortalama puan ortalamalarına ilişkin 'Kruskal-Wallis-H' Analiz Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalamaları	X2	df	P
Genel Ortalama	5. Sınıf	25	52,70	0,994	3	,803
	6. Sınıf	25	47,86			
	7. Sınıf	25	47,44			
	8. Sınıf	25	54,00			
	Toplam	100				

Tablo 11 incelendiğinde, sınıf düzeyi değişkenlerine 'Baba Ergen İlişkisi Ölçeği' puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan 'Kruskal Wallis-H Analiz' sonucunda genel ortalamalara bakıldığında sınıf düzeyleri açısından grupların almış oldukları sıra ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($\chi^2=0,994$; $sd=3$; $p>05$).

Tablo 12. Sınıf düzeyleri değişkenlerine 'Offer Benlik İmgesi Ölçeği' puan ilişkisi aile ilişkileri alt boyut puan ortalamalarına ilişkin 'Kruskal-Wallis-H Analiz' Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalamaları	X2	df	P
Aile İlişkileri	5. Sınıf	25	54,32	3,385	3	,336
	6. Sınıf	25	43,68			
	7. Sınıf	25	47,30			
	8. Sınıf	25	56,70			
	Toplam	100				

Tablo 12 incelendiğinde, sınıf düzeyi değişkenlerine göre aile ilişkileri puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla

yapılan 'Kruskal Wallis-H Analiz' sonucunda sınıf düzeyleri açısından grupların almış oldukları sıra ortalamaları arasında anlamlı fark bulunamamıştır ($\chi^2=3,385$; $sd=3$; $p>05$).

Tablo 13. Sınıf düzeyleri değişkenlerine 'Offer Benlik İmgesi Ölçeği' puan ilişkisi dürtü kontrolü alt boyut puan ortalamalarına ilişkin 'Kruskal Wallis-H Analiz' Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalamaları	X ²	df	P
Dürtü Kontrolü	5. Sınıf	25	44,20	4,166	3	,244
	6. Sınıf	25	46,08			
	7. Sınıf	25	58,86			
	8. Sınıf	25	52,86			
	Toplam	100				

Tablo 13 incelendiğinde, sınıf düzeyi değişkenlerine göre dürtü kontrolü puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan 'Kruskal Wallis-H Analiz' sonucunda sınıf düzeyleri açısından grupların almış oldukları sıra ortalamaları arasında anlamlı fark bulunamamıştır ($\chi^2=4,166$; $sd=3$; $p>05$).

Tablo 14. Sınıf düzeyleri değişkenlerine 'Offer Benlik İmgesi Ölçeği' puan ilişkisi cinsel tutumlar alt boyut puan ortalamalarına ilişkin 'Kruskal Wallis-H Analiz' Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalamaları	X ²	df	P
Cinsel Tutumlar	5. Sınıf	25	54,48	1,778	3	,620
	6. Sınıf	25	52,66			
	7. Sınıf	25	50,42			
	8. Sınıf	25	44,44			
	Toplam	100				

Tablo 14 incelendiğinde, sınıf düzeyi değişkenlerine göre cinsel tutumlar puanlarının 'Kruskal Wallis-H Analiz' sonucunda sınıf düzeyleri açısından grupların almış oldukları sıra ortalamaları arasında anlamlı fark bulunamamıştır ($\chi^2=1,778$; $sd=3$; $p>05$).

Tablo 15. Sınıf düzeyleri değişkenlerine 'Offer Benlik İmgesi Ölçeği' puan ilişkisi bireysel değerler alt boyut puan ortalamalarına ilişkin 'Kruskal Wallis-H Analiz' Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalamaları	X ²	df	P
Bireysel Değerler	5. Sınıf	25	52,12	0,731	3	,866
	6. Sınıf	25	46,70			
	7. Sınıf	25	50,14			
	8. Sınıf	25	53,04			
	Toplam	100				

Tablo 15 incelendiğinde, sınıf düzeyi değişkenlerine göre bireysel değerler puanlarının 'Kruskal Wallis-H Analiz' sonucunda sınıf düzeyleri açısından grupların almış oldukları sıra ortalamaları arasında anlamlı fark bulunamamıştır ($\chi^2=0,731$; $sd=3$; $p>05$).

Tablo 16. Sınıf düzeyleri değişkenlerine 'Offer Benlik İmgesi Ölçeği' puan ilişkisi baş etme gücü alt boyut puan ortalamalarına ilişkin 'Kruskal Wallis-H Analiz' Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalamaları	X2	df	P
Baş etme Gücü	5. Sınıf	25	51,54	1,588	3	,662
	6. Sınıf	25	44,44			
	7. Sınıf	25	52,62			
	8. Sınıf	25	53,40			
	Toplam	100				

Tablo 16 incelendiğinde, sınıf düzeyi değişkenlerine göre baş etme gücü puanlarının 'Kruskal Wallis-H Analiz' sonucunda sınıf düzeyleri açısından grupların almış oldukları sıra ortalamaları arasında anlamlı fark bulunamamıştır ($\chi^2=1,588$; $sd=3$; $p>05$).

Tablo 17. Sınıf düzeyleri değişkenlerine 'Offer Benlik İmgesi Ölçeği' puan ilişkisi beden imgesi alt boyut puan ortalamalarına ilişkin 'Kruskal Wallis-H Analiz' Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalamaları	X2	df	P
Beden İmgesi	5. Sınıf	25	52,30	3,285	3	,350
	6. Sınıf	25	42,98			
	7. Sınıf	25	49,48			
	8. Sınıf	25	57,24			
	Toplam	100				

Tablo 17 incelendiğinde, sınıf düzeyi değişkenlerine göre beden imgesi puanlarının 'Kruskal Wallis-H Analiz' sonucunda sınıf düzeyleri açısından grupların almış oldukları sıra ortalamaları arasında anlamlı fark bulunamamıştır ($\chi^2=3,285$; $sd=3$; $p>05$).

Tablo 18. Sınıf düzeyleri değişkenlerine 'Offer Benlik İmgesi Ölçeği' puan ilişkisi duygusal düzey alt boyut puan ortalamalarına ilişkin 'Kruskal Wallis-H Analiz' Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalamaları	X2	df	P
Duygusal Düzey	5. Sınıf	25	43,16	4,781	3	,189
	6. Sınıf	25	46,10			
	7. Sınıf	25	54,08			
	8. Sınıf	25	58,66			
	Toplam	100				

Tablo 18 incelendiğinde, sınıf düzeyi değişkenlerine göre duygusal düzey puanlarının 'Kruskal Wallis-H Analiz' sonucunda sınıf düzeyleri açısından

grupların almış oldukları sıra ortalamaları arasında anlamlı fark bulunamamıştır ($\chi^2=4,781$; $sd=3$; $p>05$).

Tablo 19. Sınıf düzeyleri değişkenlerine 'Offer Benlik İmgesi Ölçeği' puan ilişkisi çevre uyumu alt boyut puan ortalamalarına ilişkin 'Kruskal Wallis-H Analiz' Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalamaları	X2	df	P
Çevre Uyumu	5. Sınıf	25	54,10	1,783	3	,619
	6. Sınıf	25	49,20			
	7. Sınıf	25	53,86			
	8. Sınıf	25	44,84			
	Toplam	100				

Tablo 19 incelendiğinde, sınıf düzeyi değişkenlerine göre çevre uyumu puanlarının 'Kruskal Wallis-H Analiz' sonucunda sınıf düzeyleri açısından grupların almış oldukları sıra ortalamaları arasında anlamlı fark bulunamamıştır ($\chi^2=1,783$; $sd=3$; $p>05$).

Tablo 20. Sınıf düzeyleri değişkenlerine 'Offer Benlik İmgesi Ölçeği' puan ilişkisi Meslek ve Eğitim Hedefleri alt boyut puan ortalamalarına ilişkin 'Kruskal Wallis-H Analiz' Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalamaları	X2	df	P
Meslek ve Eğitim Hedefleri	5. Sınıf	25	53,60	0,619	3	,892
	6. Sınıf	25	50,88			
	7. Sınıf	25	50,20			
	8. Sınıf	25	47,32			
	Toplam	100				

Tablo 20 incelendiğinde, sınıf düzeyi değişkenlerine göre Meslek ve Eğitim Hedefleri puanlarının 'Kruskal Wallis-H Analiz' sonucunda sınıf düzeyleri açısından grupların almış oldukları sıra ortalamaları arasında anlamlı fark bulunamamıştır ($\chi^2=0,619$; $sd=3$; $p>05$).

Tablo 21. Sınıf düzeyleri değişkenlerine 'Offer Benlik İmgesi Ölçeği' puan ilişkisi Sosyal İlişkiler alt boyut puan ortalamalarına ilişkin 'Kruskal Wallis-H Analiz' Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalamaları	X2	df	P
Sosyal İlişkiler	5. Sınıf	25	51,34	0,116	3	,990
	6. Sınıf	25	51,52			
	7. Sınıf	25	49,94			
	8. Sınıf	25	49,20			
	Toplam	100				

Tablo 21 incelendiğinde, sınıf düzeyi değişkenlerine göre Sosyal İlişkiler puanlarının 'Kruskal Wallis-H Analiz' sonucunda sınıf düzeyleri açısından

grupların almış oldukları sıra ortalamaları arasında anlamlı fark bulunamamıştır ($\chi^2=0,116$; $sd=3$; $p>05$).

Tablo 22. Sınıf düzeyleri değişkenlerine 'Offer Benlik İmgesi Ölçeği' puan ilişkisi Ruh sağlığı alt boyut puan ortalamalarına ilişkin 'Kruskal Wallis-H Analiz' Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalamaları	χ^2	df	P
Ruh Sağlığı	5. Sınıf	25	44,40	3,147	3	,370
	6. Sınıf	25	61,22			
	7. Sınıf	25	46,48			
	8. Sınıf	25	49,90			
	Toplam	100				

Tablo 22 incelendiğinde, sınıf düzeyi değişkenlerine göre Ruh Sağlığı puanlarının 'Kruskal Wallis-H Analiz' sonucunda sınıf düzeyleri açısından grupların almış oldukları sıra ortalamaları arasında anlamlı fark bulunamamıştır ($\chi^2=3,147$; $sd=3$; $p>05$).

Tablo 23. Sınıf düzeyleri değişkenlerine 'Offer Benlik İmgesi Ölçeği' puan ilişkisi toplam puan ortalamalarına ilişkin 'Kruskal Wallis-H Analiz' Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalamaları	χ^2	df	P
Toplam Puan	5. Sınıf	25	44,40	5,182	3	,159
	6. Sınıf	25	61,22			
	7. Sınıf	25	46,48			
	8. Sınıf	25	49,90			
	Toplam	100				

Tablo 23 incelendiğinde, sınıf düzeyi değişkenlerine göre toplam puanlarının 'Kruskal Wallis-H Analiz' sonucunda sınıf düzeyleri açısından grupların almış oldukları sıra ortalamaları arasında anlamlı fark bulunamamıştır ($\chi^2=5,182$; $sd=3$; $p>05$).

H-3 Babalık Rolü Algısında Babanın Eğitim Düzeyinin Etkisi Vardır.

Tablo 24. Babaların Eğitim durumları değişkenlerine Göre 'Babalık Rolü Algısı Ölçeği' puan ortalamalarına ilişkin 'Kruskal Wallis-H Analiz' Sonuçları

	Babanın Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalamaları	χ^2	df	P
Babalık Rolü	İlkokul	9	51,44	1,918	4	,751
	Ortaokul	17	59,06			
	Lise	32	48,83			
	Ön lisans	14	47,25			
	Lisans	28	48,54			
	Toplam	100				

Tablo 24 incelendiğinde, *babaların* eğitim durumu değişkenlerine göre 'Babalık Rolü Algısı Ölçeği' puanlarının 'Kruskal Wallis-H Analiz' sonucunda babaların çocuklarının eğitim düzeyi gruplarına yönelik babalık rolü algısına vermiş oldukları puanların ortalamalarına bakıldığında fark bulunamamıştır ($\chi^2=1,918$; $sd=4$; $p>05$).

H-4 Babalık Rolü Algısında, Çocuğunun Sınıf Düzeyiyle İlgisi Vardır

Tablo 25. Sınıf düzeyleri değişkenlerine göre 'Babalık Rolü Algısı Ölçeği' puan ortalamalarına ilişkin 'Kruskal Wallis-H Analiz' Sonuçları

Çocuğunun Bulunduğu Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalamaları	X ²	df	P	
5. Sınıf	25	58,02				
6. Sınıf	25	45,30				
Babalık Rolü	7. Sınıf	25	50,82	2,719	3	,437
	8. Sınıf	25	47,86			
Toplam	100					

Tablo 25 incelendiğinde, 5,6,7, ve 8. Sınıfta çocuğu bulunan babaların sınıf değişkenlerine göre 'Babalık Rolü Algısı Ölçeği' puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan 'Kruskal Wallis-H Analiz' sonucunda babaların, çocuklarının sınıf düzeylerinin sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır ($\chi^2=2,719$; $sd=3$; $p>05$).

Tartışma ve Sonuç

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; *benlik saygısında cinsiyetlere göre farklılık vardır(H1)* hipotezi değerlendirildiğinde; *sevgi gösterme, özgürlük tanıma* boyutunda anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Ancak genel ortalama puanına bakıldığında ise, kız öğrencilerin ortalama puanların erkek öğrencilerden daha düşük olması sevgi ve özgürlük konusunda erkeklerin daha avantajlı olduğu söylenebilir. Erkek ergenlerin kız ergenlere göre babalarıyla daha yakın ilişki kurmaları ve babalarının erkek çocuklarına daha fazla özgürlük tanımalarına rağmen kız ergenlerin benlik saygılarının ve bu benlik saygısını oluşturan alt unsurların erkek ergenlere göre daha fazla olumlu gelişme göstermiş olduğu görülmektedir. Buna göre, benlik saygısının gelişmesinde babaları ile kız ergenlerin ilişki düzeylerinin erkeklere göre yüzeysel olduğu sonucuna varılabilir. Yukarıda da bahsedildiği üzere, değişen sosyal ve ekonomik şartlara bağlı olarak aile içi rollerin değişmesiyle bir-

likte babaların da çocuklarıyla daha fazla ilgilenme gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu konuda yapılan araştırmalara bakıldığında babanın çocuklarının çok yönlü olarak gelişimleri üzerindeki olumlu etkileri olduğu bilinmektedir. Ancak bu araştırmada; ergenin benlik saygısı üzerinde babası ile ilişkisinin anlamlı şekilde etkisinin olmadığı bulgusu ile geleneksel baba rolü algısının ilgili olduğu sonucuna varılabilir. Zira babalık rolündeki değişime uyum her kesimde aynı düzeyde olmamaktadır. Büyük kentlerde gelişim ve değişimin daha hızlı olabilir ancak küçük ve değişime dirençli illerde hala geleneksel baba rolünün sürdürüldüğü görülmektedir.

Cinsel turumlar, bireysel değerler ve baş etme gücü, beden imgesi, duygusal düzey, çevre uyumu, mesleki eğitim hedefleri ve sosyal ilişkiler boyutunda cinsiyete göre anlamlı farkın olduğu görülmüştür. Kız ergenlerin erkek ergenlere göre daha yüksek puanlar aldıkları bulunmuştur. Buna göre, kızlar ailesi ve çevresiyle daha uyumlu ve iyi ilişkiler kurabilen, dürtü kontrolüne daha sahip, zorluklarla baş etme gücü daha yüksek, bireysel değerinin daha çok farkında olan, cinsel eğilime karşı tutumları daha fazla gelişmiş, daha olumlu beden imgesine sahip, gelecek hedeflerine daha fazla yönelen ve daha duygusal olduklarını söyleyebiliriz.

Ayrıca kız ve erkek ergenlerin ruhsal sağlığı alt boyutunda birbirine yakın puanlar almış olmaları da manidar olarak görülmektedir. Tüm bu araştırma ve bulgular ışığında, ortaokul çağında yani ön ergenlik dönemindeki öğrencilerin benlik saygılarında babaları ile ilişkilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve babanın eğitim durumuna göre önemli düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Ancak aile sağlığı, dürtü kontrolü ve ruh sağlığı alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu alt boyut puanlarının genel ortalamasına bakıldığında ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha benlik saygısı oluşturmada daha önde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Bulgular, benlik saygısında sınıf düzeyine göre farklılık göstermektedir(H2)hipotezine göre değerlendirildiğinde sevgi gösterme ve özgürlük tanıma, aile ilişkileri, dürtü kontrolü, cinsel tutumlar, bireysel değerler, baş etme gücü, beden imgesi, duygusal düzey, çevre uyumu, meslek ve eğitim hedefleri, sosyal ilişkiler ve ruh sağlığı boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Araştırma bulguları babanın eğitim düzeyinin babalık rolü algısındaki etkisi değerlendirildiğinde babaların çocuklarının eğitim düzeyi gruplarına yönelik babalık rolü algısına vermiş oldukları puanlar arasında farklılık gözlenmemiştir. Çocuğunun sınıf düzeyinin babalık rolü algısındaki

İlgisine bakıldığında da babaların, çocuklarının sınıf düzeyleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde ve Receptov (2000)' de belirtildiği üzere ülkemizde 1991 yılında yapılan bir çalışmada aile içi ilişkilerde cinsiyete ilişkin farklılıklar dikkat çekmektedir. Bu çalışmada, Türk gençlerinde annelerle olan ilişkinin önemi vurgulanmış ve annelerin her iki cinsle de ilişkilerinin yüksek olduğu belirtilirken, babaların erkek çocuklarıyla kız çocuklarına göre daha yakın ilişki kurdukları görülmüştür. Ergenlerin benlik saygıları üzerinde babaları ile kurdukları ilişkinin etkisini belirlemeye yönelik yapılan bu çalışmada da yine benzer bulgular elde edilmiştir. Geleneksel aile kültüründe babanın para kazanan ve ailenin bakımını sağlayan rol algısı ağırlık kazanması nedeniyle erkek çocuğun benlik oluşturma çabaları babadan ziyade akran grupları arasında sürdürülmeye çalışılmaktadır. Ancak akran gruplarında ve çevresindeki bulunan olumsuz rol modellerden korumak amacıyla erkek ergenin benlik saygısını oluştururken babasıyla birlikte sağlıklı şekilde yürütülmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitimde babalara kendi rolleri ile algılarının yeniden yapılandırılması, ergen psikolojisi gibi konularda bilgilendirme yapılabilir. Babaların, erkek çocuklarının benlik kavramlarına ve özgüvenlerine katkıda bulunabilecek nitelikte aktivitelerin bulunacağı etkinlikler düzenlenebilir. Bu doğrultuda; Erkek ergenlerde benlik saygısının olumlu yönde gelişmesini sağlamak amacıyla babanın olumlu rol model olabileceği şekilde eğitimler düzenlenmelidir. Bu eğitimler babanın çalışma zamanlarına göre planlanmalı ve babaların katılımı sağlanmalıdır. Eğitimde babalara kendi rolleri ile algılarının yeniden yapılandırılması, ergen psikolojisi gibi konularda bilgilendirme yapılabilir. Babaların, erkek çocuklarının benlik kavramlarına ve özgüvenlerine katkıda bulunabilecek nitelikte aktivitelerin bulunacağı etkinlikler düzenlenebilir. Eğitimde babaların

- Ergenlik döneminde kız ve erkek çocuğun babası ile ilişkisinin önemi
- Ergenin benlik saygısı ve kimlik oluşturmada aile içi iletişimin önemi
- Gelişen ve değişen toplum yapısında babalık rolü algısında da değişim olması gerekliliği
- Ergende olumlu benlik gelişmesi için aile içinde yapılabilecekler gibi konularda bilgi vermeye yönelik olarak her sınıf düzeyi için ayrı ayrı oturumlar yapılabilir.
- Ergenin benlik saygısını geliştirme ile ilgili senaryolar oluşturulup babaçocuk rol canlandırması şeklinde etkinlikler düzenlenebilir.

EXTENDED ABSTRACT

**Review Of Self-Esteem At Secondary School Age
With Respect To Gender, School Grade Level,
Per-ception Of Fathering Role And Educational
Level**

*

Havva Özkan
Istanbul Aydın University

The individual goes through periods from birth to old age, each of which includes different developmental tasks. Each period shows its own characteristics that should be examined separately. However, the adolescence has always been within the interest of science and studied from different aspects as an important period. The adolescent tries to form his own personality structure by criticizing some social rules he encounters in his environment and adapting to others and to develop a self-concept for this. The effect of moral development is also seen in relationships with the environment and also in self-esteem of the individual. A study which reviewed the Effects Families' Attitudes and Behaviors on the Adolescents' Self-Esteem suggest that those adolescents who have good relations with the family, participate in decisions, receive respect in terms of views, face no gender discrimination, talk with the family about everything and have democratic families have higher self-esteem.

In this study, the Relational Scanning Model was used in accordance with the purpose of the research. The research sample comprise randomly selected 5th, 6th, 7th and 8th class students -in 2019-2020 school year from- at 75. Yıl Mühibe Germirli Secondary School, Erciyes Secondary School, Kadir Has Secondary School located in the city center of Kayseri, Turkey. 100 students and fathers replied the scale. 'Spearman Correlation Analysis" was conducted regarding the significant relationship between the sub-dimensions of the 'Offer Self-Image Scale' of the participants. 'Kruskal- Wallis H Analysis' was conducted for independent samples regarding the educational status and class variables of the participants who answered the ' Perception of Fatherhood Role Scale'. A 'Mann- Whitney Analysis' was conducted for independent

samples regarding the gender level variables of the participants who answered the 'Adolescent-Father Relationship Scale'. Analysis of the participant fathers' educational status indicate that 9% of the participants graduated from Primary School, 17% from Middle School, 32% from High School, 14% have Associate Degree and 28% have undergraduate degree, while 59% and 41% of the participants taking the Adolescent-Father Scale were male and female students, respectively. Additionally, ratio of male and female participants the Offer Self-Image Scale were 72% and 28%, respectively. Regarding the hypothesis that *self-esteem significantly differs depending on the gender (H1)*, the findings indicate no significant difference in *showing love and allowing freedom* sub-dimensions. However, looking at the general average score, it can be said that the lower average scores of female students than male students are more advantageous for males in terms of love and freedom. Although male adolescents have closer relationships with their fathers and their fathers allow their boys more freedom than female adolescents, it is seen that female adolescents' self-esteem and the sub-elements that make up this self-esteem show more positive development compared to male adolescents. Accordingly, regarding the development of self-esteem, it can be concluded that the relationship levels of fathers with their adolescent daughters are superficial compared to that with their sons.

It has been observed that there is a significant difference by gender in the dimensions of *sexual attitudes, individual values and coping power, body image, emotional level, environmental adaptation, vocational education goals, and social relations*. It was found that female adolescents got higher scores than male adolescents. In addition, it is meaningful that male and female adolescents have similar scores in the mental health sub-dimension. In the light of all these researches and findings, it has been observed that there is no significant difference in the self-esteem relationships of middle school students with their fathers according to gender, grade level and father's education level. However, there was no significant difference in family health, impulse control and mental health sub-dimensions. Looking at the general average of these sub-dimension scores, it was concluded that female students were ahead in creating self-esteem than male students. When the findings are evaluated on the basis of the 'self-esteem differ by class level (H2)' hypothesis, it is seen that there is no significant difference in showing love and allowing freedom, family relationships, impulse control, sexual attitudes, individual values, coping power,

body image, emotional level, environmental harmony, professional and educational goals, social relations and mental health dimensions. According to the findings of the study, when the effect of the father's education level on the perception of the fatherhood role was evaluated, no difference was observed between the scores that fathers gave to the perception of the fatherhood role for their children's education level groups. Considering the relationship between the class level of their child in the perception of the fatherhood role, the difference between fathers and their children's class levels was not found to be statistically significant. When the findings of the study are evaluated in general, in order to protect from the negative role models in and around peer groups, male adolescents need to go through with their father in a healthy way while creating self-esteem. In this direction; In order to improve self-esteem in male adolescents, trainings should be organized in a way that the father can be a positive role model. These trainings should be planned considering the working times of the father and the participation of the fathers should be ensured. In education, fathers can be informed about the restructuring of their roles and perceptions, adolescent psychology. Activities can be organized for fathers to contribute to self-concept and self-confidence of their sons.

Kaynakça / References

- Aksoy, A.B. ve Tatlı, S.(2019). Okul öncesi dönem çocuğu olan babaların çocuklarıyla olan ilişkileri ile babalık rolü algıları arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *ÇKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 1-22.
- Başaran, A.R. (1984). Kırsal kesimde: aile kurma çözüme, aile içi etkileşim ve ilişkiler. *Türkiye'de Ailenin Değişimi Toplum bilimsel İncelemeler*. Ankara: Maya Matbaacılık.
- Bozyiğit, S. (2015). Üniversite öğrencilerinin tüketim sürecine etki eden sosyalleşme araçlarının öğrencilerin materyalist eğilimi ve marka bilinci üzerindeki etkisine yönelik bir pilot çalışma. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(2), 295-302.
- Cloutier, R. (2019). Ergenlik psikolojisinde kuramlar. (Onur, B, Çev). *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* , 27(2) , 875-904 . DOI: 10.1501/Egifak_0000000360
- Çuhadaroğlu, F., Sonuvar, B. &Özusta, S. (1992). Offer Kendilik İmgesi ölçeği uyarlama çalışması. VII. *Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*. Ankara: 137-141.

- Dilek, H. ve Aksoy, A.B. (2013). Ergenlerin benlik saygısı ile anne-babalarının benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(3), 95-109.
- Dinçel, E. (2006). *Ergenlik dönemi gelişimsel ödeveleri ve psikolojik problemler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Erbil, N., Divan Z. ve Önder, P. (2006). Ergenlerin benlik saygısına ailelerinin tutum ve davranışlarının etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 3(10),7-16.
- Geçtan, E. (1981). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Hür Yayınları.
- Hortaçsu, N. (1997). *İnsan ilişkileri*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Karagöz, S. (2020). *Cumhuriyet Dönemi eğitimine yön veren yerli ve yabancı uzman raporları 1911-1926*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Karagöz, S. (2018). *İkinci meşrutiyetten harf inkuabına süreli yayınlarda eğitim (1908-1928)*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Karagöz, S. (2016). Opinions and suggestions regarding various subjects on the educational guidance in the second constitutional era. *Journal of Family, Counseling, and Education*, 1, 1-9. <https://doi.org/10.32568/jfce.834687>
- Koç, M. (2004). Gelişim psikolojisi açısından ergenlik dönemi ve genel özellikleri, *Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2(1), 231-256.
- Kulaksızoglu, A. (1998). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Kuruçay, R. (2012). *Babanın durumsal ve kişilik özellikleriyle erkek ergen çocuklarının gerçekleştirdiği kuraldışı davranışların türü arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Ü. İstanbul.
- Kuzucu, Y. (1999). *Babalarıyla çatışma düzeyi yüksek ve düşük olan ergenlerin ve babalarının babalık rolüne ilişkin algılarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Küçük, O. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Onur, B. (1997). *Gelişim psikolojisi*. Ankara: İmge Kitabevi
- Öngen, D. (2004). Özerklik kazanma sürecinde ergen-anne ile ergen-baba ilişkileri arasındaki farklılıklar, *Eğitim ve Bilim*. 29(131), 3-13.
- Pişkin, M. ve Kuzgun, Y.(Ed.) *İlköğretimde rehberlik*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Recepov, R. (2000). *Algılanan ana-baba davranışları: kültürler arası bir karşılaştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sancar, N. (2017). *Algılanan baba tutumu ve benlik saygısı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Ü.İstanbul.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Spot Matbaacılık.

Smith, P.K. (2017). *Ergenlik* (Çev: Ç. Öztekin). Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Yavuzer, H. (1990). *Yaygın ana-baba tutumları, ana-baba okulu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yörükoğlu, A. (1986). *Gençlik çağı*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Özkan, H. (2021). Ortaokul çağında benlik saygısının cinsiyet, sınıf düzeyi babalık rolü algısı ve eğitim düzeyine göre incelenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(35), 1755-1784. DOI: 10.26466/opus.787450

Okul Müdürü Olmanın Anlamı Üzerine Bir Olgubilim Çalışması

DOI: 10.26466/opus.885162

*

Pınar Yengin Sarpkaya *

* Doç. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Aydın/Türkiye

E-Posta: pinar@sarpkaya.net

ORCID: [0000-0001-8379-7083](https://orcid.org/0000-0001-8379-7083)

Öz

Bu çalışma, okul müdürlüğünün anlamını bu mesleği deneyimleyen okul müdürlerinin görüşlerine dayanarak betimlemeyi amaçlayan bir olgubilim araştırmasıdır. Veriler, maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenen 14 okul müdürüyle, araştırmacı tarafından geliştirilmiş görüşme formu aracılığıyla yapılan görüşmelerle elde edilmiştir. İçerik çözümlemesi yapılarak elde edilen bulgular, yedi tema altında toplanmıştır. Katılımcıların müdürlüğü seçme nedenleri içsel güdülenmeye ya da eğitime yararlı olmaya dayanmaktadır. Müdürlüğün en zor/uzlaşıcı yönü "okul işletmesinin yönetimi" kapsamındaki konulardır. Resmi okul müdürleri, okulun eğitime hazır olması için gereken finansman bulmak, temizlik personeli sağlamak gibi asgari ihtiyaçları karşılama zorluklarını vurgularken özel okul müdürü, sistem laboratuvarı gibi eğitimin niteliğini artırmaya dönük ihtiyaçları vurgulamıştır. Öğretimsel liderliğe zaman bulmak bazı müdürler için ciddi bir zorluktur. En keyif verici yönle ilgili bulgular genel olarak, yapılan çalışmaların başarıya ulaştığını görme; öğrenci veli ve öğretmenlerin mutlu olduğunu görme ve olumlu geribildirim almaya dayanmaktadır. Katılımcılar, müdür olmaya anlam yüklemelerini deneyimlerinden hareketle yapmakta; önder, temsilci olma gibi anlamlar yanında her şeyden sorumlu olma, okulun ihtiyaçlarını karşılama gibi rutin roller de yüklemektedirler. Yükleme bir anlam da zaman sınırı olmadan çalışmak şeklindedir. Müdürler okul müdürü olmaktan dolayı çoğunlukla olumlu duygular yaşamaktadırlar. Katılımcıların, zorluklarına karşın müdür olmaktan hoşnut oldukları belirlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul müdürü, müdürlük, fenomenoloji, rol.

A Phenomenological Study on The Meaning of Being School Principal

*

Abstract

This study is a phenomenological research aiming to describe the meaning of school headship based on the opinions of school principals who have experienced this profession. The data were obtained via interviews with 14 school principals who were determined by the maximum diversity sampling, through the interview form developed by the researcher. Findings obtained through content analysis were grouped under seven themes. Participants' reasons for choosing the headship are based on intrinsic motivation or being useful to education. The most difficult / challenging aspect of the headship is the subjects within the scope of "management of the school organization". Public school principals emphasized the difficulties of meeting the basic needs such as finding the necessary budget, providing cleaning staff for the school to be ready for education, while private school principal emphasized the needs to increase the quality of education such as system laboratory. Finding time for instructional leadership is a serious challenge for some principals. Findings about the most enjoyable aspects are, in general, to see that the studies have been successful, to see that students, parents and teachers are happy, and to receive positive feedback. Participants attribute meaning to being a principal based on their experiences; in addition to meanings such as being leader and representative, they also attribute to routine roles such as being responsible for everything and meeting the needs of the school. One of the attributed meanings is to work without time limits. Principals mostly experience positive feelings for being the principal. It was determined that the participants were satisfied with being an administrator despite their difficulties. Suggestions were developed in line with the findings.

Keywords: School principal, headship, phenomenology, role.

Giriş

Okullar bir ülkenin eğitim sistemini amaçlarına ulaştırmak üzere kurulan temel birimlerdir. Bu birimlerin niteliği her şeyden önce öğretmenin niteliğine bağlıdır. Uzun dönemde bakıldığında öğretmenin güdülenmesi, yönlendirilmesi ve mesleki gelişiminin sağlanmasında okul müdürünün rolünün kritik olduğu görülür. Ayrıca eğitim programlarının etkili yönetilmesi, çalışmalar arasında eşgüdümün sağlanması, güçlü bir okul ikliminin ve kültürünün oluşturulması, nitelikli bir eğitim için okulun iç paydaşlarına liderlik yapılması, etkili kararların alınması güçlü bir okul yöneticisi ile mümkün olabilmektedir. Bu anlamda okul müdürü, her toplumda ve her dönemde önemli olmuştur. Ancak bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle okulun bilgi aktarıcılık rolünün azalarak öğrenmeyi kılavuzlama rolünün ön plana çıkması, neoliberal politikaların işletmecî yönetim anlayışını dayatması, hızlı değişimin okulları çok yönlü ve sürekli bir baskı altına sokması, kapsayıcı eğitime ihtiyacın artması, pek çok ülkede gelir ve olanak eşitsizliklerinin artması; okul müdürünün rollerini karmaşıklaştırmıştır.

Son yıllarda okul müdüründen beklentilere, okul müdürlüğünün nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğine ya da okul müdürünün bazı nitelikleri ne kadar taşıdığına ilişkin araştırmalar artmıştır. Ancak, paydaşların, okul müdürünü ve müdürlüğünü nasıl gördüğü kadar, okul müdürlerinin kendi konumlarını ve deneyimlerini nasıl anlamlandırdıkları da önemlidir. Ayrıca, TALIS'in (Teaching and Learning International Survey) (OECD, 2020) ortaya koyduğuna göre Türkiye'de öğretmenlerin yaş ortalaması 36'dır (OECD ortalaması 44) ve öğretmenlerin yalnızca %6'sı 50 yaş üzerindedir. Bu, önümüzdeki on yılda Türkiye'de öğretmenlerin onda birinden daha azının değişeceği anlamına gelmektedir. Bu genç öğretim kadrosunu yönlendiren ve onların çalıştığı okulu yöneten müdürlerin kendi mesleklerini (müdürlüğü) nasıl gördüklerini anlamak, hem okul müdürlüğüne ilişkin olası sorun alanlarını görmek hem de geleceğe ilişkin bir vizyon belirlemek açısından gereklidir. Çünkü böyle bir araştırma, içeriden bir bakış anlamına gelmekte, müdür olmayanların bakışıyla fark edilemeyecek ayrıntıları ortaya koyma potansiyeli taşımaktadır. Bu nedenle bu çalışmada okul müdürlerinin perspektifinden okul müdürlüğünü anlamaya odaklanılmıştır.

Kuramsal Arkaplan

Yönetim, işleri başkalarıyla ve başkaları aracılığıyla etkili ve verimli bir şekilde yerine getirme (Robbins, Decenzo ve Coulter, 2017; Sergiovanni, Kelleher, Mc. Carthy ve Wirt, 2004), örgütün amaçlarına ulaşması için kaynakları etkili şekilde kullandırma ve insanları yönlendirme sürecidir (Amadi, 2008). Örgüt bir yapı, yönetim de bu yapıyı işleten bir süreçtir. Bu bağlamda okul yönetiminin görevi de okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır (Bursalıoğlu, 2015; Bush, 2003). Okul müdürü eğitim sistemi içinde bir ara yönetici, okulunda ise tepe yöneticisidir. Bu nedenle okulun, devletin kuruluş felsefesine uygun olarak eğitim sistemi için belirlenen amaçlara ulaşmaya hizmet edecek şekilde çalıştırılması ve geliştirilmesi sorumluluğu, öncelikle okul müdürünündür.

Okul liderliğinin öğrenci öğrenmesi üzerinde sınıf öğretiminden sonra ikinci sırada olduğu ve hem başarılı hem başarısız okulların, başarı durumlarını liderliğin yüksek ya da düşük etkisine bağladığı belirlenmiştir (Leithwood, Harris, ve Hopkins, 2008). Tüm dünyada nitelikli eğitime ilginin artması, özellikle gelişmekte olan ülkelerde ailelerin okuldan beklentisinin artması biçiminde de karşımıza çıkmaktadır. OECD'nin Bir Bakışta Eğitim Türkiye ülke notlarına (OECD, 2017) göre 2015'te lise altı eğitimliler lise derecesine sahip olanlardan %30 (OECD ortalaması %22) daha az, yükseköğretim derecesine sahip olanlar lise mezunlarından %67 (OECD ortalaması %56) daha fazla kazanmıştır. Bu da günümüz koşullarında eğitimden beklentinin, böylece okul çalışanları ve özellikle müdürler üzerinde başarı baskısının artmasını getirmektedir.

Etkili okullar ve yöneticilerin öğrenci öğrenmesinde fark yarattığı kabul edilir (Balci, 2002; Coelli ve Green, 2012; Hanson, 2003; Sergiovanni vd., 2004). Başarılı okullarda öğretmenler öğrenci eğitimi konusunda kendilerini, birbirlerini tamamlayıcı ve ortak bir çalışma girişiminin bir parçası olarak görürler (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2009). Öğretmenlerin bu tamamlayıcı ve takım halinde çalışma becerilerinin geliştirilmesinde okul yöneticileri önemli rol oynar (Holland, 2009; Hord, 1998). Bu nedenle örgütteki diğer çalışanlara nezaret eden ve onları yönlendiren kişiler olarak yöneticilerin (Robbins vd., 2017) çok çeşitli rolleri yerine getirmesi ve bunu başarmak için çeşitli becerilere sahip olması gerekir.

Mintzberg (2017), yöneticilerin rollerini, formal otoriteden gelen bireyler arası, bilgiye dayalı ve karar rolleri olarak sıralar. Bireylerarası roller, kurumu temsil etme, liderlik ve irtibat rolleridir. Yönetici, astlarıyla ve iletişim ağındaki kişilerle etkileşimi sayesinde bilgilendirme rollerini yerine getirir ve örgütün sinir merkezi durumuna gelir. Bireyler arası roller ve bilgilendirme rolleri yöneticinin karar verici olarak başarılı olmasını sağlar. Bu sınıflandırma çeşitlenerek ve okula uyarlanarak pek çok araştırmacı tarafından değişik şekillerde ele alınmıştır. Sharp ve Walter (2003), okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik ve okul yönetme olmak üzere iki grup rolü olduğunu aktarır. Yapılan araştırmalardan hareketle, müdürlerin en çok personel, finansal yönetim, zaman planlaması gibi yönetsel konulara zaman harcadıklarını ama aslında eğitim liderliği, gözetim, genel planlama, program geliştirme gibi öğretimsel konulara zaman ayırmak istediklerini belirtir. Mintzberg (2017) genel literatürde bulunan, Taylor'dan ve Fayol'dan beri yöneticilerin yansıtıcı, sistematik planlayıcılar olduğu görüşünün doğru olmadığını belirtir. Yöneticinin planlama yapıp sonra da orkestra şefi gibi yönettiğini ve olağanüstü durumlar dışında kenardan izlediğini düşünmenin araştırmalarla doğrulanmadığını belirtir. Okul müdürleri için de benzer bulgular vurgulanmaktadır. Müdürlerin zamanlarının yarısını ofislerinde geçirirken yarısını ofis dışında geçirdikleri (Fullan, 2008; Horng, Klasik, ve Loeb, 2010) bu anlamda bireyler arası rollerinin ön plana çıktığı belirtilmektedir. Araştırmalar, müdürlerin rollerindeki değişimi de ele almakta; finansal konular ve işletmecilik rolü, öğretmenin mesleki gelişimini sağlama ile otorite anlayışı, sorumluluk, öğretim programı ve uygulamalarının geliştirilmesi, personeli değerlendirme, okula dair politikaların oluşturulması, karara katılım gibi konuları (Balyer, 2012; Fullan, 2018; Gümüşeli, 2001; Hord, 1988; Kılıç, 2020) ön plana çıkarmaktadır.

Yöneticilerin rollerini yerine getirebilmek için kavramsal, teknik ve beşeri becerilere sahip olması gerektiği ortaya konmuştur (Katz, 2009). Kavramsal beceriyi, yöneticilerin sorun çözme becerisi ve yeterliği olarak ele alan yazarlar (Güçlü, 1996; Robbins vd., 2017) vardır. Sorun çözme örgütün çeşitli işlevlerinin birbirine nasıl bağımlı olduğunu ve herhangi bir bölümdeki değişikliklerin diğerlerini nasıl etkilediğini tanımaya içerir. Bu, ilişkileri tanımaya ve her durumda önemli unsurları algılamaya dayanır. Bunu yapabilen yönetici, tüm örgütün refahını geliştiren şekilde hareket edebilir (Katz, 2009). İnsancıl bir örgüt kurma, insancıl bir denetim sistemi kurma ve eğitim

programı oluşturma arasındaki bağı anlayabilme; kavramsal beceriye örnek olarak verilebilir (Sergiovanni ve Starratt, 1979). İnsani yeterlik, gelişmiş bir iletişim yeterliğine sahip olmayı, kendi tutumlarının, varsayımlarının, başka insanlar ve gruplar hakkındaki inançlarının farkında olmayı (Katz, 2009), başkalarını anlama kadar kendini anlamayı (Sergiovanni ve Starratt, 1979) ifade eder. Teknik beceri, yöntem, süreç, resmi iş ve işlemlerin başarılabilmesi (Can, 1992), uzmanlık bilgisi ve deneyimine dayanan işe özgü bilgi ve tekniklerin (Robbins vd., 2017; Başaran, 1992) bilinmesi anlamına gelir. Bir eğitim yöneticisi için öğretim yöntem ve teknikleri, süreçleri ve işlemleri konusunda uzman olmak, bu yeterliğe örnek verilebilir (Açıkgöz, 1994). Ayrıca güç tabanı oluşturmak ve etkili bağlantılar kurmak için yöneticilerin politik becerilere de sahip olması gerektiği belirtilir (Robbins vd., 2017). Ek olarak özellikle günümüzde öğrenme ve yenilikçilik, bilgi, medya ve teknoloji ile yaşam ve kariyer becerileri, okul müdürünün sahip olması gereken 21. yüzyıl becerileridir. (Battelle for Kids, 2019). Okul müdürlerinin kendilerinden beklenen rolleri yerine getirebilmeleri için, eğitim sistemi ve okul yönetiminin değişen rollerinden ve bu rolleri etkileyen çevresel dinamiklerden haberdar olmaları (Gümüşeli, 2001) ve çok yönlü beceriler geliştirmiş olmaları gerekir.

Pek çok ülkede okul müdürlüğü yapabilmek için öğretmen olmak bir önkoşuldur ve Türkiye’de de böyle olması yerinde bir uygulamadır (Şişman ve Turan, 2004). Ancak bu durum, müdürlüğün meslekleşmesi için yeterli değildir. Türkiye, okul yöneticilerinin seçimi, atanması ve sürekli mesleki eğitimleri konusunda bir okul yöneticiliği modeli geliştirememiştir (Ağaoğlu, Altınkurt, Yılmaz ve Karaköse, 2012; Kesen, Toklucu, Sundaram, Abaslı; 2019). Bu gerçek, okul yöneticisi seçme yönetmeliğinde çok sık yapılan değişikliklerde de somutlaşmakta, bir dönem geçerli olan ölçütler ve ilkeler bir sonraki dönemde geçersiz olabilmektedir. Pek çok üniversitede eğitim yöneticisi yetiştirmeye yönelik yüksek lisans ve doktora programları bulunsa da yönetici atama ölçütleri ile bu programlar arasında hâlâ işlevsel bir bağ kurulamamıştır. Bu haliyle yöneticilik, öğretmenliğin bir yan dalı gibi görülmekte ve bütün bunlar, okul müdürlüğünün meslek olarak algılanmasını zorlaştırmaktadır. OECD ülkelerinde genel olarak okul müdürleri öğretmenlerden daha yüksek bir eğitim almıştır ve müdürlüğe yönelik bir eğitim almış olan müdürlerin oranı OECD ülkelerinde ortalama %54, Türkiye’de %30’dur (OECD, 2020).

Okul yöneticiliğinin öznesi olan okul müdürlerinin görevlerini nasıl anlamlandırdıklarını anlamak, süreci geliştirme ve geleceği şekillendirme açısından önemlidir. Ancak eğitim yönetimi alanyazınındaki araştırmalar, çoğunlukla okul yöneticisinin dışındaki paydaşların katılımıyla yapılmıştır. Okul müdürü olmanın anlamı üzerine yapılan araştırmalar oldukça sınırlıdır. Müdürlüğün ne olduğu, özellikleri, nasıl olması gerektiği gibi konularda doğrudan okul müdürleriyle yapılmış sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılabilmektedir. Çelikten'in (2004a) kadın okul müdürleriyle yaptığı çalışma, Çelikten'in (2004b) bir kadın okul müdürünü bir dönem boyunca görevi başında gözlemleyerek yaptığı çalışma, Gürbüz, Erdem ve Yıldırım'ın (2013) başarılı okul müdürleriyle görüşmelerine dayanan çalışmaları, okul müdürlüğünü anlamaya hizmet etmektedir. Ancak tam olarak okul müdürü olmanın anlamı üzerine yapılmış çalışmalar değildir. Türkçe alanyazında doğrudan okul müdürlüğünün anlamı üzerine yapılmış iki çalışmaya ulaşılabilmektedir. Bunlardan biri olan Acar'ın (2019) çalışmasına göre okul yöneticileri göreve başladıktan sonra yaşayarak öğrenmekte ve hizmet içi eğitimler yeterli olmamakta; görev ve sorumlulukların çok fazla olması, sorunlar yaratmaktadır. Okul müdürlüğünün anlamı üzerine yapılmış olan diğer çalışma Demirtaş ve Özer'e (2014) aittir. Bu araştırmaya göre müdürler, müdürün okulun lideri olması, seçilen kişinin hizmet öncesi bir eğitim aldıktan sonra deneyimli bir yönetici yanında usta-çırak ilişkisi ile yetiştirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Uluslararası ulaşılabılır alanyazında da doğrudan okul müdürlerinin müdürlüğe ilişkin algılarını inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır; fakat iki araştırma (Morgan, 2018; Trnavčević ve Roncelli Vaupot, 2009) müdür yardımcılarının ve aday müdürlerin müdürlüğe bakışlarını incelemiştir.

Müdür olmanın anlamını; müdürlüğü deneyimleyen bireylerin penceresinden görmek önemlidir. Müdürlerin görüşlerine başvuran mevcut çalışmayla, hem bu kritik görevi yerine getiren bireylerin bakış açısını anlamak hem de okul müdürünün müdürlük rolüne yüklediği anlamı görmek amaçlanmıştır. Bunun sağlanması okul müdürlüğü konusundaki karar alıcılar başta olmak üzere, okulun iç ve dış paydaşlarının müdürün gözünden müdürü ve müdürlüğü anlamalarına yardım edebilir. Geçmişin bilgileri değerlidir, ancak geleceğe yön verebilmek için bugünü doğru yorumlamak gerekmektedir. Bu çalışmanın, bugünü anlamaya hizmet edeceği umulmaktadır. Bu nedenle araştırmanın problem cümlesi "Okul müdürlerine göre okul

müdürü olmanın anlamı nedir?" biçiminde ifade edilmiştir. Bu probleme bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul müdürleri, neden müdür olmayı seçmişlerdir?
2. Okul müdürlerine göre müdür olmanın en zor ya da uğraştırıcı yönü nedir?
3. Okul müdürlerine göre müdür olmanın en keyif verici yönü nedir?
4. Okul müdürlerine göre müdürün sahip olması gereken kritik özellikler nelerdir?
5. Okul müdürleri, müdür olmaya nasıl bir anlam yüklemektedirler?
6. Okul müdürü olmak, müdürlere nasıl bir duygu yaşatmaktadır?
7. Okul müdürleri, okul müdürünü hangi metaforlarla açıklamaktadır?

Yöntem

Araştırma deseni

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgubilime göre tasarlanmıştır. Okul müdürlüğünü bireysel gözlem ve deneyimlerimizle tanıyor olsak da bu görevi yerine getirenlerin deneyimlerinden ve görüşlerinden hareketle tanımak önemlidir. Olgubilim deseni, bildiğimiz ama ayrıntılı görüş sahibi olmadığımız olguları, onları deneyimleyen bireylerin katkısıyla ortaya koymayı amaçladığından (Creswell, 2016; Patton, 2014) bu araştırma için en uygun desen olarak görülmüştür.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Türkiye’de (Aydın ilinde) okul yöneticisi olarak görev yapan 14 okul müdüründen oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde en az altı aydır okul müdürlüğü yapıyor olmak ölçütü dikkate alınmıştır. Ayrıca maksimum çeşitlilik örnekleme yapılarak cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu ve görev yapılan okul kademesi açısından çeşitlilik sağlanmıştır.

Tablo 1. Çalışma grubuna ait bilgiler

Kod adı	Cinsiyet	Okul Kademesi	Toplam Kıdem	Müdürlük Kıdemi	Eğitim Durumu
Berna	K	Anaokulu	12	10	Y. Lisans
Ekrem	E	Anaokulu	11	4	Lisans
Sare	K	İlkokul	18	3	Y. Lisans
Osman	E	İlkokul	23	13	Lisans
Yavuz	E	İlkokul	17	10	Lisans
İlker	E	İlkokul	25	11	Lisans
Ayhan	E	Ortaokul	26	6	Y. Lisans
Fulya	K	Ortaokul	38	6	Lisans
Cem	E	Ortaokul	27	6	Lisans
Ekin	E	Meslek lisesi	26	23	Y. Lisans
Canan	K	Meslek lisesi	29	7	Lisans
Fuat	E	Genel lise	15	1	Y. Lisans
Fırat	E	Genel lise	23	4	Y. Lisans
Selim	E	Ortaokul+lise(özel)	24	6	Y. Lisans

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan okul müdürlerinin dördü kadın, onu erkektir; ikisi anaokulu, dördü ilkokul, üçü ortaokul, ikisi meslek lisesi, ikisi genel lise ve biri ortak ortaokul ve lise müdürüdür; on biri resmi, biri özel okul yönetmektedir. Müdürlerin eğitim kurumlarındaki toplam kıdemleri 11 ile 38 yıl arasında; müdürlük kıdemleri ise bir ile 23 yıl arasında değişmektedir. Çalışma grubundaki müdürlerin yedisi yüksek lisans, yedisi lisans mezunudur.

Verilerin toplanması ve çözümlenmesi

Araştırmanın verileri araştırmacının müdürlerle yaptığı görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Görüşmeler için araştırmacı tarafından hazırlanan ve üç uzmanın görüşüyle son şekli verilen “Okul Müdürü Olmanın Anlamı Üzerine Yönetici Görüşleri Formu”ndan yararlanılmıştır. Bu formda kişisel özelliklerle ilgili altı ve araştırma konusuyla ilgili dokuz soru yer almıştır. Bu sorular, “Müdür olmanın keyif veren yönleri için neler söyleyebilirsiniz?” “Okul müdürü olduğunuzu düşündüğünüzde neler hissediyorsunuz? Yani bu görev, bu meslek sizde hangi duyguları yaratıyor?” gibi araştırma problemine dönük olarak müdürlerin rahat açıklama yapabileceği şekilde ifade edilmiştir. Görüşme sırasında ikincil, üçüncül sorularla konuşma ayrıntılandırılmıştır.

Veriler, okul müdürlerinden telefonla randevu alınarak, internet bağlantısı kullanarak görüntü ve ses kaydı alınarak yapılmıştır. Görüşmeler 35 ile

61 dakika arasında sürmüştür. Görüşme ses kayıtları, sesi yazıya geçiren bir uygulamadan yararlanılarak bilgisayar ortamında MS Word belgesi haline getirilmiştir. Elde edilen belgedeki yazım hataları, ses kayıtları yeniden dinlenerek düzeltilmiştir.

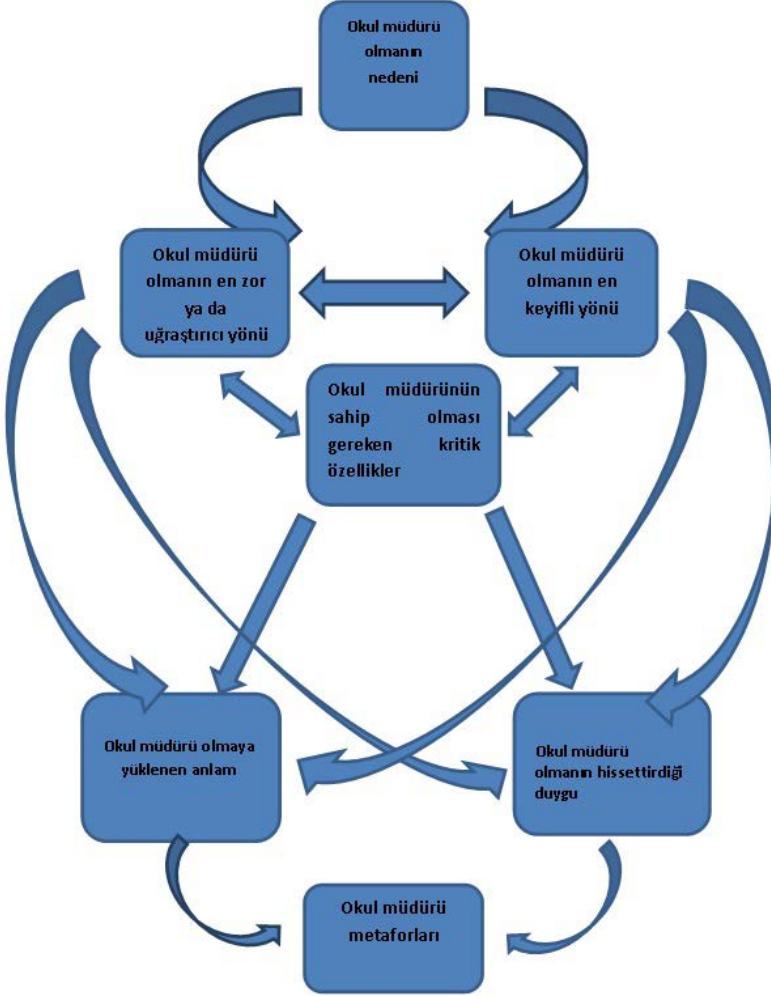
Görüşme verilerinde her katılımcıya kod adı verilerek içerik çözümlemesi yapılmıştır. Önce tüm görüşme metinleri iki kez okunmuş, daha sonra her katılımcının görüşmesindeki anlamlı birimlere kod adları verilmiştir. Çözümleme sırasında görüşülenin bir görüşme sorusuna verdiği yanıtın içinde başka bir alt problemle ilişkili ifadeler varsa bunlar yine de kodlanmıştır. Tüm katılımcıların verileri kodlandıktan sonra, kodlar arasında ifade/terim birliği sağlanmış, sonra da kodlanan bu her kategori ilişkili olabileceği üst bir kategorinin altına yerleştirilmiştir. Bu aşamada, araştırmanın bir olgubilim çalışması olduğu göz önünde bulundurularak bütünsel bakış açısının gözden kaçmasına neden olabilecek (Ersoy, 2007) ayrıntıların birleştirilmesi yoluna gidilmiştir. Oluşturulan üst kategoriler, araştırmanın alt problemleri birer tema olarak kabul edilip bu temalar altına yerleştirilmiştir. Çözümleme sonunda yedi tema ve 27 kategori ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın tutarlılığına yönelik olarak, görüşmeler sırasında, katılımcının anlattıkları ara ara özetlenerek "Böyle mi söylediniz?" gibi sorularla yanlış anlamaların önüne geçilmiş, gerçekten katılımcının üzerinde durduğu noktanın anlaşıldığından emin olunmaya çalışılmıştır. Ayrıca çözümleme sırasında ve sonunda ortaya çıkan kodların alanyazında karşılığının bulunmasına özen gösterilmiştir. Hem çözümleme sırasında hem de sonunda bir eğitim yönetimi öğretim üyesiyle görüş alışverişi yapılmıştır. Ayrıca kodlayıcı tutarlılığını sağlamak için iki öğretim elemanına kodlar sunularak uyum sağlanmayan kodlar üzerinde birlikte çalışılmıştır. İnanırcılığı sağlamak için de hem araştırma süreci ayrıntılı olarak raporda yer almış hem de katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılarla bulgular desteklenmiştir. Araştırmanın etik açıdan uygunluğunu sağlamak için gerekli izinler ve etik kurul raporu alınmış ve çalışmada katılımcıların kimliğini ve okullarını belirlemeye olanak verecek bütün bilgiler kodlanmıştır.

Bulgular

Araştırma verilerinin analiziyle ulaşılan bulgular, araştırmanın alt problemleriyle uyumlu olarak yedi tema ve bu temaların altında 27 kategori şeklinde

de sunulmuştur. Bu yedi tema önce Şekil 1’de toplu olarak sunulmuş daha sonra her tema ve içerdiği kategoriler ile onların alt kategorileri verilerek ayrıntılandırılmıştır. Ayrıca katılımcıların ifadelerinden bazı doğrudan alıntılar sunulularak bulgular genişletilmiştir.



Şekil 1. Okul müdürü olmanın anlamı: Temalar

Şekil 1’de görüldüğü gibi, okul müdürü olmanın anlamı üzerine yöneticilerle yapılan görüşmelerden hareketle, *okul müdürü olmanın nedeni*, *okul müdürlüğünün en zor ya da uğraştırıcı yönü*, *okul müdürü olmanın en keyifli yö-*

nü, okul müdürünün sahip olması gereken kritik özellikler, okul müdürü olmaya yüklenen anlam, okul müdürü olmanın hissettirdiği duygu ve okul müdürü metaforları temaları oluşturulmuştur. Aşağıda her tema ayrı ayrı ele alınmıştır.

Okul Müdürü Olma Nedenleri

Katılımcıların okul müdürlüğünü neden seçtiklerine ilişkin yaptıkları açıklamalardan hareketle elde edilen bulgular, Tablo 2’de, kategoriler ve alt kategoriler halinde sunulmuştur.

Tablo 2. Okul müdürü olma nedenleri

Neden türü	Nedenler
İçsel güdüleyiciler	Kendini hazır hissetme/ birikimini yansıtmaya
	Yönlendirme, liderlik yapma isteği
	Araştırmayı sevme
	Azimli olma
	Çalışmayı sevme
	İnsanların hayatına dokunma amacı
Etkili okula ve eğitime ilişkin amaçlar	İl merkezine atanma amacı
	Daha geniş bir kitleye yararlı olma
	Okula, eğitime yararlı olma
	İlçeme hizmet etme
	Daha nitelikli yönetilebileceğini gösterme
	Değişim yapmak için yetki sahibi olma
Dışsal güdüleyiciler	Öğretmenlerin gelişimine katkı sağlama
	Yardımcılıktan sonra müdür olarak da hizmet vermek
	İyi bir eğitim ortamı sunma
	Boş kadro/teklif gelmesi
	Çevrenin lider olarak görmesi
	Lisans döneminde yönlendirilme

Tablo 2’de görüldüğü gibi katılımcıları müdür olmaya yönelten lider olma isteği, çalışkanlık gibi bireyin kişisel yeterliklerine veya insana yararlı olmaya yönelik genel isteklere dayanan yedi neden, *içsel güdüleyiciler*; nitelikli eğitim için paydaşlara ya da topluma yararlı olma gibi amaçları gösteren sekiz neden, *etkili okula ve eğitime ilişkin amaçlar*; bireyin dışından bir etkiye dayanan üç neden *dışsal güdüleyiciler* kategorileri altında yer almaktadır. İçsel güdüleyiciler içindeki *il merkezine atanma amacı* bir katılımcı tarafından dile getirilmiş de olsa, özünde müdürlükle ilgisi olmayan bir nedeni gösterdiği için olumsuz bir neden olarak kabul edilebilir. Ancak çalışmaya katılan müdürlerin genel vurguları idealistçe bir yaklaşımı göstermektedir. Aşağıda müdürlerin görüşlerine örnek olabilecek alıntılar sunulmuştur.

- “Ben öğretmenliğe başladım, atandım, ilk bir buçuk yıl doğu görevindeydim sonra ben x’liyim, kendi ilçeme geri döndüm. Çalışmayı gerçekten çok seviyorum. Bende zaman kavramı yok.” (*Çalışmayı sevme*, Berna)
- “Belli bir süreden sonra öğretmen olarak çalıştıktan sonra da bu bizi tatmin etmiyor. Daha fazla şeyler yapmak istiyoruz. O okulu ben yöneteyim. Ben geliştireyim, gördüğüm eksikleri ben gidereyim.” (*Okula, eğitime yararlı olma*, Sare)
- “...okul müdürü olmamın nedeni bazı şeyleri değiştirebilmek için yetkiye sahip olmak gerekiyor... Diğer türlü bir çalışan olduğunuzda değiştirmek istediklerinizi değiştiremiyorsunuz ama okul müdürü olduğunuzda hem bürokratik engelleri aşma noktasında daha hızlı oluyor, fikirlerinizi iyi bir ekibiniz varsa aktarmanız kolay oluyor. O yüzden zorlu olan şeyleri değiştirme gücünüz oluyor.” (*Değişim yapmak için yetki sahibi olma*, Selim)
- İki yöneticinin, mevcut yöneticilerin hatalı uygulamalarından hareketle, daha iyi bir yönetim sergileyebileceklerine olan güvenle yöneticiliğe yönelmiş olduklarını belirtmeleri de yine idealist bir yaklaşım olarak düşünülebilir. Aşağıda bu konudaki görüşlerden birine örnek verilmektedir.
- “...malumunuz, hocam, hiçbirimiz yöneticilik okumadık. Yani idareyle ilgili bir fakülte bitirmedik, sadece bazı derslerde yöneticilikle ilgili bilgiler verildi. Hepimiz aslında öğretmen çıkışlıyız. Bazı idarecilerin yapmış oldukları uygulamaları da etkiliyor insanı. ‘Bak doğrusu bu şekilde yapılır.’ bunu gösterebilmek çok önemli.” (*Daha nitelikli yönetilebileceğini gösterme*, İlker)

Okul Müdürü Olmanın En Zor Ya Da Uğraştırıcı Yönü

Katılımcıların, okul müdürü olmanın en zor ya da uğraştırıcı yönüne ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular, Tablo 3’te kategoriler ve alt kategoriler olarak sunulmuştur.

Tablo 3. Okul müdürlüğünün en zor ya da uğraştırıcı yönü

Zorluk türü/zorluk alanı	Zorluklar
Okul işletmesinin yönetimi	Finansman bulmak Temizlik personeli sağlamak Ödeneklerin/ malzemelerin geç gelmesi Fiziksel koşulların yetersizliği Prosedürler/evrak işleri Önceki yönetimin eksiklerini tamamlamak
Personel hizmetlerinin yönetimi	Herkesin çözüm beklentisi Öğretimsel liderliğe zaman bulmak Öğretmenler arasındaki çatışmaları yönetmek Hatalı öğretmene geribildirim vermek
Öğrenci-veli ilişkileri	Maddi yetersizliği olan öğrencilere karşı roller Veliyi yönlendirmek Veliyle iletişim, veli talepleri
Üst yönetimle ilişkiler	Merkeziyetçi yönetim Üst makamların gerçekçi olmayan beklentileri
Okulun doğasından kaynaklı zorluklar	Çoklu sorumluluk Hata kaldırmaması Olumsuz duyguları gizlemek Özel yaşama zaman ayırmak

Tablo 3'te görüldüğü gibi katılımcıların okul müdürü olmanın en zor ya da uğraştırıcı yönüne ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular, beş kategori altında toplanmaktadır. *Finansman bulmak, ödeneklerin/malzemelerin geç gelmesi, prosedürler/evrak işleri* gibi eğitim ortamlarının eğitime hazır hale getirilmesine ve yapılan işlerin belgelenmesine yönelik altı zorluk, *okul işletmesinin yönetimi* kategorisini; *herkesin çözüm beklentisi, öğretimsel liderliğe zaman bulmak* gibi özellikle öğretmenlere yönelik sorumlulukları gösteren dört zorluk, *personel hizmetlerinin yönetimi* kategorisini; *maddi yetersizliği olan öğrencilere karşı roller, veliyi yönlendirmek* gibi öğrenci ve veliyle ilişkilere yönelik üç zorluk, *öğrenci-veli ilişkileri* kategorisini; *merkeziyetçi yönetim üst makamların gerçekçi olmayan beklentileri* şeklindeki okulun hiyerarşik olarak bağlı olduğu yönetim kademelerinin yetkisine ve kararlarına vurgu yapan iki zorluk, *üst yönetimle ilişkiler* kategorisini; *çoklu sorumluluk, olumsuz duyguları gizlemek* gibi eğitimin ve okulun doğasından kaynaklanan dört zorluk ise *okulun doğasından kaynaklı zorluklar* kategorisini oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin tümünün mutlaka dile getirdiği bir konu okul işletmesinin yönetimi kategorisindeki ilk üç zorluktan biri ya da birkaçı olmuştur. Okulun ihtiyacı olan kaynağın ya da malzemenin il/ilçe yönetiminden zamanında gönderilmemesi ya da hiç gönderilmemesi nedeniyle bu ihtiyacı karşılamak zorunda olmak, tüm resmi okul yöneticilerinin dile getirdiği bir konu olmuştur. Bazı yöneticiler bunu bir zorluk olarak

ifade etmeden diğer konulara değinirken söylemişler, bazı yöneticiler de bu durumu ciddi ama “bir şekilde aştıkları “ bir zorluk olarak ifade etmişlerdir. Özel okul müdürü olan katılımcı ise bu zorluğu ifade ederken, okulun kurucusuna ihtiyacı iletme zorluğu yaşadığını belirtmiştir.

Çok çarpıcı bir bulgu, devlet okulu müdürlerinin tedarik edilmesi gereken ihtiyaç olarak günlük yaşamı sürdürebilmek için gereken temizlik malzemesi, maske gibi çok temel ihtiyaçlar ya da temizlik personeli dile getirmesi; buna karşın özel okul müdürünün bilgisayar laboratuvarı gibi eğitimsel ihtiyaçları dile getirmiş olmasıdır.

Aşağıda, okul müdürü olmanın en zor ya da uğraştırıcı yönü temasındaki alt kategorilere örnek olabilecek alıntılar sunulmuştur.

- “Ben bu okula geldim üçüncü haftamda hâlâ personelim yoktu. Yani okul açılacak diye gidiyorum. Şube müdürlerine soruyorum ‘Müdürüm okulu açacağız ama temizlik personeli yok. Pandemi döneminde ‘Hocam sen başının çaresine bak.’ Yani ilk sözler bu şekilde; ellerinde olmadığı için ‘Bir şekilde oradan köyden bul, çalıştır.’ Çalıştır ama şimdi onu çalıştırmak da kolay değil. Yani onun ücreti var, SSK’si var, burada başına bir şey gelirse bunun sorumluluğunu kim alacak? Tamamen okul müdürü. Öyle durumlarda topu tamamen okul müdürüne atıyorlar.” (*Temizlik personeli sağlamak, Ekrem*)
- “Maddi olarak ortaokullara yardım edilmemesi, her şeyi biz hallediyoruz. Biz şimdi bu pandemiden dolayı çok zorluk çektik. İşte hijyen maddeleri alınacak. Şimdi anca yeni yeni gelmeye başladı ama bu yeterli değil bizim okula. Mesela okulda badana olacak ama yok, kaynak yok. Parasal hiçbir şey yok. Şimdi yeni kişi sayısına göre okullarda şu kadarlık mal ya da dezenfektan, sabun. Ben de almıştım onları zaten. Bize parasını verse biz kendimiz hallederiz.” (*Ödeneklerin/malzemelerin geç gelmesi, Fulya*)

Resmi okullarda finansman yetersizlikleri böyle dile getirilirken özel okulda farklı boyutta dile getirilmiştir. Aşağıdaki alıntı farkı göstermektedir.

- “Mesela işte sistem laboratuvarları kurulması lazım, teknoloji sınıfları oluşturulması lazım. Bunların kağıt üstünde kalmaması lazım, gerçek anlamda bir laboratuvar olması lazım. Dolayısıyla maddi bir girişim olması gerekiyor da işte onu aşamıyoruz. Mesela orada artık kurucunun ne kadar yatırım yapacağına bağlı.” (*Finansman bulma, Selim*)

- “Yani senin sıkıntın varken başkasını dinlemek. Evet hocam ben çok sorunlarım olduğu zaman olabilir, iç dünyamda her zaman olmuyor ama bunu kesinlikle karşımdaki öğretmene veliye çocuğa yansıtmamak durumundayım. Onun için de kendimi çok çok zorladığım zamanlar oldu.” (Olumsuz duyguları gizlemek, Ayhan)

Okul Müdürü Olmanın En Keyif Verici Yönü

Katılımcıların, okul müdürü olmanın en keyif verici yönüne ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular, Tablo 4’te kategoriler ve alt kategoriler olarak sunulmuştur.

Tablo 4. Okul müdürü olmanın en keyif verici yönü

Keyif verme konusu	Keyif verici yön
Sorun çözme/mutlu etme	Çabanın sonuçlarını görmek (iç paydaş mutluluğu)
	mutluluğu/mutluluğu
	Yetkiyi çözüm için kullanmak
	Beklentileri karşılamak
Öğrenci başarısı ve gelişimi	Öğretmenin başarısına katkıda bulunmak
	24 saat çalışmak/hizmet etme
	Öğrencilerin sınav başarısı
	Öğrencilerin değerleri kazanmış olduğunu görmek
Ekip çalışması ve iletişim	Mezuniyet anları
	Öğrencileri etkinliklerde izlemek
	Ekip çalışmasının başarıya ulaşması
Olumlu geribildirim	Ekibi sorunsuz yönetmek
	Okul içinde dolaşıp iletişim kurmak
	Olumlu veli , öğretmen geribildirimleri
	Öğrencinin sevgi göstermesi
	Çevrenin güven duyması
	Toplum gözündeki saygınlık

Tablo 4’te görüldüğü gibi katılımcıların okul müdürü olmanın en keyif verici yönüne ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular, dört kategori altında toplanmaktadır. *Çabanın sonuçlarını görmek (iç paydaş mutluluğu), beklentileri karşılamak, öğretmenin başarısına katkıda bulunmak* gibi paydaşlara hizmet etmeyi, onları mutlu etmeyi vurgulayan beş keyif verici yön *sorun çözme/mutlu etme* kategorisini; *öğrencinin sevgi göstermesi, öğrencileri etkinliklerde izlemek* gibi öğrencilerin gelişme göstermesine vurgu yapan dört keyif verici yön *öğrenci başarısı ve gelişimi* kategorisini; *ekip çalışmasının başarıya ulaşması, okul içinde dolaşıp iletişim kurmak* gibi iletişime dayalı çalışmayı vurgulayan üç keyif verici yön, *ekip çalışması ve iletişim* kategorisini; *olumlu veli, öğretmen*

geribildirimleri, öğrencinin sevgi göstermesi gibi dışsal geribildirime vurgu yapan dört keyif verici yön ise *olumlu geribildirim* kategorisini oluşturmaktadır.

Katılımcılar için okul müdürlüğünün keyif verici yönü teması altındaki kategori ve alt kategoriler incelendiğinde genel olarak, yapılan çalışmaların ve gösterilen çabanın olumlu sonuçlarını görmenin keyif verici olduğu anlaşılmaktadır. Bazı okul müdürlerinin, okul müdürlüğünün zor olduğunu dile getirdikten sonra yine de zorlukları aşmaya çalıştıklarını anlatıp sonra keyif verici yönlerle ilişkin görüş bildirdikleri gözlemlenmiştir. Aşağıda, okul müdürü olmanın en keyif verici yönü temasındaki alt kategorilere örnek olabilecek alıntılar sunulmuştur.

- “Aynı zamanda öğrenciler için de bu geçerli. Mesela yurtdışına gittik... Romanya'ya, Polanya'ya gittik. 12 öğrencinin o mutlulukları daha da farklı bir duygu yani... Sinemaya giden öğrenci var, hamburger yiyen öğrenci var, sıcak çikolata içen öğrenciler var. Bunlar hep mutluluğunuza artırıyor.” (*Çabanın sonuçlarını görmek-iç paydaş mutluluğu*, Cem)
- “Okul müdürü olmak hiç de kolay değil. Öncelikle onu söyleyeyim, görüldüğünden daha zormuş... hem öğrenciler mutlu oldu, birlikte bir çalışma yaptık. Arkadaşarımla birlikte bir çalışma yaptık, hep birlikte ekip olarak çalışıp güzel bir şey gerçekleştirdiğimiz, başardığımız zaman daha mutlu oluyorum.” (*Ekip çalışmasının başarıya ulaşması*, Sare)
- “Yani çocuklara bir ana baba gibi oluyorsun. Onların sevgisini gözlemlerinden anlıyorsun. Zaten nasıl olursan ol yani erkeksin, bayansın, uzun boylusun, kısa boylusun fark etmez. Çocuk için ilkökul öğretmeni çok önemlidir ama müdürlük hayatımda da hep güzel şeyler görmek. Dışarı çıktığım zaman -çocukları şu an uzaklaştırıyoruz, temas yok diyerekten ama- gelip sana sarıldığı zaman her şey bitti zaten. Görüyorsun onu.” (*Öğrencinin sevgi göstermesi*, İlker)
- “Toplum nazarında hani okul müdürü olarak farklı bakılıyorsun... Yönetici oldum onun bir artısı, olabilir. En keyifli yönü olarak.” (*Toplum gözündeki saygınlık*, Ekrem)

Katılımcıların tümünün okul müdürü olmaktan keyif aldıkları, özellikle öğrenci, veli ve öğretmenleri mutlu etmenin, onlardan olumlu geribildirimler almanın okul müdürleri için çok önemli olduğu anlaşılmaktadır. Hem bu tema altında hem de başka sorulara yanıt verirken çoğu okul müdürünün öğretmenlerle birlikte çalışmayı, ekip çalışmasını vurguladığı da araştırmacının dikkatini çekmiştir.

Okul Müdürünün Sahip Olması Gereken Kritik Özellikler

Katılımcıların okul müdürünün sahip olması gereken kritik özelliklere ilişkin yaptıkları açıklamalardan hareketle elde edilen bulgular Tablo 5'te kategoriler ve alt kategoriler halinde sunulmuştur.

Tablo 5. Okul müdürünün sahip olması gereken kritik özellikler

Yeterlik türü	Yeterlik
Bireysel ve psikolojik özellikler	Yeniliğe/ değişime açıklık
	Adaletli/ objektif olma
	Güven verici olma/Dürüst olma
	Bakımlı olma
	Yöneticiliği sevmek/ okula mutlu gelme
	Sorumluluk sahibi olma
	İnsanlara saygılı olma
	Eleştiriye açık olma
	Strese karşı dayanıklı olma
	Soğukkanlı olma
Alçakgönüllü olma	
İletişim yeterlikleri	Dişleme/insan ilişkilerinde yeterli olma
	Bireysel farklılıkları/ ihtiyaçları dikkate alma
	Çevreyi ve iç paydaşları tanıma
	Konuşma becerisi/açık sözlü olma
	Kişisel sorunları yansıtmama/ güler yüzlü olma
	Üniversiteyle bağ kurabilme
Yönetimsel yeterlikler	Önyargısız/empatik olma
	Odasından çıkma/ yalnız emirle yönetmeme
	Öğretim lideri/ yenilik önderi olma
	Ekiple çalışma/ yetki devretme
	Yönetimi bilme
	Planlı çalışma
	Örnek olma
	Uzmanlık gücünü kullanma
	Katılımcı yönetim sergileme
	İnsan kaynaklarını yönetebilme
Sorunu ertelememe	
Örgütlenme yapabilme	
Teknik yeterlikler	Psikolojiyi bilme
	Sınav sürecini bilme
	Mali konularda bilgili olma
	Okul türüne uygun branştan gelme
	Mevzuat bilgisi/ resmi yazışmaları bilme
Teknolojiyi kullanma/dijital beceriler	

Tablo 5'te görüldüğü gibi katılımcıların okul müdürünün sahip olması gereken kritik özelliklere ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular dört kategori altında toplanmaktadır. Okul müdüründe olması gereken, *yenili-*

şe/değişime açıklık, adaletli/ objektif olma, güven verici /dürüst olma gibi temel insani değerler ile strese karşı dayanıklı olma, soğukkanlı olma gibi okul dışındaki iş yerlerinde de gerekli olan bireysel özellikleri anlatan on bir özellik bireysel ve psikolojik özellikler kategorisini oluşturmaktadır. Bireysel farklılıkları/ ihtiyaçları dikkate alma, konuşma becerisi/ açık sözlü olma, önyargısız/ empatik olma gibi doğrudan etkili iletişimin gerekliliği olan yedi özellik iletişim yeterlikleri kategorisinde; ekiple çalışma/ yetki devretme, katılımcı yönetim sergileme, insan kaynaklarını yönetebilme gibi yönetimle ilgili yeterlikleri gösteren on bir özellik yönetsel yeterlikler kategorisinde; psikolojiyi bilme, mali konularda bilgili olma, mevzuat bilgisi/resmi yazışmaları bilme gibi bir konunun temeli olabilecek bilgiye sahip olmayı anlatan altı özellik teknik yeterlikler kategorisinde yer almıştır. Aşağıda okul müdürünün sahip olması gereken kritik özelliklere ilişkin katılımcıların görüşlerine örnek olabilecek alıntılara yer verilmiştir.

- “Eşitlik ve adalet hocam, söylemde değil, eylemde de eşitlik ve adalet; örneğin iki gün önce öğretmenler kurul toplantısı yaptık, bütün okullarımızda yapıldı. Burada cümlelerin arasında eşit olalım, adaletli olalım, demek yerine ...bunu uygulamalarda beraber çalıştığınız insanlara o hissi veriyor olmak adil olduğunu göstermek. ‘Evet müdürü sevmesem de adildir.’ denmesi. Bu cümle benim için çok önemlidir.” (Adaletli/objektif olma, Ekin)
- “İnsan beklentilerini, insan davranışlarını, insanların ihtiyaçlarını anlayabilmeli ve karşısındaki insanlarla görüşürken bunları mutlaka dikkate almalı. Bu bir öğrenci, bir veli de olsa bir öğretmen ya da herhangi bir kişi de olsa bunu göz ardı etmemeli. Onun ihtiyacına önem verdiğimizizi göstermeliyiz diye düşünüyorum. Öncelikle insan ilişkilerinin iyi olması gerekir.” (Bireysel farklılıkları/ ihtiyaçları dikkate alma, Sare)
- “Yani okul müdürü deyince odasında oturan işte öğretmenlere şunu yapın veya hizmetli personele, şunu yapın veya okul aile birliğine veya velilere şunları bunları yapın şeklinde değil de gerektiğinde veli olabilmek, gerektiğinde öğretmen olabilmek, gerektiğinde hizmetli personel. Mesela dün sıralarımız geldi sırtımızda çektik onları. Yani şey olarak bakıyorum ben bütün olabilmek yani.” (Odasından çıkma/ yalnız emirle yönetmeme, Osman)
- “Bir defa yönetimle ilgili bilgi sahibi olması lazım. Her alanda sadece okul yönetimi değil, yönetimin temelden gelişimi hakkında, okul yöne-

timi ve özelinde, bir de okulun nasıl yönetileceği hakkında genel bilgi sahibi olmamız lazım.” (*Yönetimi bilme*, Ayhan)

- “Bulduğu çevreyi gerçekten, hitap ettiği kitleyi çok iyi tanımalı bence öncelikle. Diyelim ki bir okuldasınız; okuldaki öğrencileri çok iyi tanımanız lazım, velileri çok iyi tanımanız lazım, öğretmenlerinizi çok iyi tanımanız lazım, bütün özelliklerini bilmeniz lazım. Bunları bildikten sonra zaten yol haritanız kendiliğinden ortaya çıkıyor. Çevreyi tanımanız lazım.” (*Çevreyi ve iç paydaşları tanıma*, Yavuz)

Okul Müdürü Olmaya Yüklenen Anlam

Katılımcıların okul müdürlüğüne yükledikleri anlama ilişkin yaptıkları açıklamalardan hareketle elde edilen bulgular Tablo 6’da kategoriler ve alt kategoriler halinde sunulmuştur.

Tablo 6. Okul müdürü olmaya yüklenen anlam

Yükleme türü	Anlam
Müdürün kim olduğuna yönelik yükleme	Önder
	Temsilci (MEB’i, öğrencileri, öğretmenleri, mahalleyi)
	Okulun tüm süreçlerini yöneten kişi
	Karar mercii
Müdürün rollerine ilişkin yükleme	Özümüz öğretmen
	Okulun her şeyinden sorumlu olma
	Başkalarına yararlı olma
	Amaçlara uygun öğrenci yetiştirme
	İnsanların sorunlarını çözme
Müdürün rollerini nasıl yerine getirdiğine ilişkin yükleme	Aile reisliği gibi ihtiyaçları karşılama
	Öğretmenleri destekleme
	İnsanları dinleyerek
	Adaletli davranarak
Müdür olmanın kendisine etkisine yönelik yükleme	Zaman sınırı olmadan çalışarak
	Tatlı sert yöneterek
	Yaşama sebepim
	Saygınlık
	Kendini gerçekleştirme

Tablo 6’da görüldüğü gibi katılımcıların müdür olmaya nasıl bir anlam yükledikleriyle ilgili bulgular dört kategori altında toplanmaktadır. Müdürlük makamındaki kişinin *önder*, *temsilci* ya da *özünde öğretmen olan kişi* olması gibi kim olduğuna işaret eden beş anlam, *müdürün kim olduğuna yönelik yükleme*; *başkalarına yararlı olma*, *insanların sorunlarını çözme*, *öğretmenleri destekleme* gibi ne yaptığına işaret eden altı anlam, *müdürün rollerine ilişkin yükleme*; *insanları dinleyerek*, *tatlı sert yöneterek* gibi nasıl çalışması gerektiğine

ilişkin altı anlam *müdürün rollerini nasıl yerine getirdiğine ilişkin yükleme; saygınlık* gibi müdür olmanın bireyin kendisine katkısına ilişkin üç anlam da *müdür olmanın kendisine etkisine yönelik yükleme* kategorilerini oluşturmaktadır. Aşağıda, okul müdürü olmanın katılımcılar için ne ifade ettiğine ilişkin görüşlerinden örnek olabilecek alıntılar sunulmuştur.

- “Okul müdürü eşittir çok büyük bir sorumluluk altındasınız. Her şeyden sorumlu olmak diyorum.” (*Okulun her şeyinden sorumlu olma*, Fuat)
- “...burada olmaktan dolayı acaba ne kadar öğrenci üniversiteyi kazanmış ne kadar öğrenci gerçekten de mesleğinde başarılı olmuş üniversite kazanmak mutlaka o da çok önemli, eğitim alması, ama iyi bir demirci iyi bir marangoz ve çevresinde gerçekten de faydalı olmuş iyi insanlar yetiştirdiğim anda, devletini seven özellikle devletini seven ben bu konuda daha çok şey yapıyorum, devletini, milletini seven bireylerin yetişmesini istiyorum. Yani benim önceliğim bu.” (*Amaçlara uygun öğrenci yetiştirme*, Osman)
- “Ben okul müdürlüğünü çok seviyorum kurallara uymayı seviyorum ama şimdiki şeylerde göremiyorum ben yani. Hani eski toprak derler ya bizim şimdiki yeni nesil maalesef her şey yazı çizi sanıyorlar. Hayır bence idarecilik demek otorite demek, disiplin demek, kural demek aşırıya kaçmamak şartıyla. Tatlı sert oynayarak bu işleri yürütmektir” (*Tatlı sert yöneterek*, Fulya)
- “Kendimi gerçekleştirdiğime inanıyorum, ben. Öyle bir anlamı var, kendimi yapmak istediğim şey buydu.” (*Kendini gerçekleştirme*, Ayhan)

Okul müdürlüğüne yüklenen anlam teması altında ön plana çıkan açıklamalar ve kategoriler müdürün rollerine ve bu rolleri yerine getirirken nasıl çalıştığına/çalışması gerektiğine ilişkindir. Kendisini özünde öğretmen olarak tanımlama, başka alt problemlerde de karşımıza çıkmıştır. Bunu, müdürlüğü anlamlandırmada olumsuz bir duruş olarak en azından okul müdürlüğünün meslekleşmemesinin göstergesi olarak düşünmek mümkündür.

Okul Müdürü Olmanın Hissettiği Duygu

Katılımcıların okul müdürü olduklarını düşündüklerinde yaşadıkları duyguya ilişkin bulgular Tablo 7’de kategori ve alt kategoriler olarak sunulmuştur.

Tablo 6. Okul müdürü olmanın hissettirdiği duygu

Duygu niteliği	Duygu
Olumlu	Gurur
	Mutluluk
	Sorumluluk
	Sevgi
	Heyecan
	Babalık duygusu
	İyi hissediyorum
	Haz, manevi doyum
Olumsuz	Kendine güven
	Özel bir duygu hissetmiyorum/Öğretmenim
	Bazen sorguluyorum

Tablo 7’de görüldüğü gibi katılımcıların okul müdürü olmaktan dolayı yaşadıkları duyguya ilişkin bulgular iki kategori altında toplanmaktadır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde okul müdürü olmaktan hoşnut oldukları ve bunu genel olarak olumlu duygularla ifade ettikleri görülmüştür. Okul müdürü olmanın hissettirdiği *gurur*, *sorumluluk*, *kendine güven* gibi dokuz duygu *olumlu*; *özel bir duygu hissetmiyorum*, *bazen sorguluyorum* şeklindeki iki yargıyla verilen durum, *olumsuz* kategorilerini oluşturmaktadır. Aşağıda, okul müdürü olmanın katılımcılara yaşattığı duyguya ilişkin görüşlerinden örnek olabilecek alıntılar sunulmuştur.

- “Yani beynimde neyi uyandırdığını şöyle bir sorguladım, öğle arası geldi herhalde, yemek yemek kadar beni mutlu ediyor herhalde. Öyle tahmin ediyorum.” (*Mutluluk*, Ekin)
- “Büyük bir sorumluluk hissediyorum inanılmaz derecede... hem çocuklar adına hem personel adına hem de kendi adıma. Çünkü bir yeri temsil etmek kolay bir şey değil. Bu çok önemli bir şey. Benim okulumla ilgili bir çalışma yaptığımda ya da öğretmenlerimle ilgili, hiç kimse işte Berna yaptı demiyor. Okulumuzun adı geçiyor, işte bu okul bunu yaptı, diyor. O yüzden öncelikle büyük bir sorumluluk hissediyorum.” (*Sorumluluk duygusu*, Berna)
- “Okulu seviyorum bence sevmek çok önemli burada... Gerçekten çok yoğunuz, buraya sabah 8.30’da gelip akşam 17.30’a kadar okulda kalmak, daha sonra eve gidip yemek hazırlamak, ev işleriyle uğraşmak, gerçekten sevilme okul müdürlüğü, asla ve asla çekilecek bir görev değil diyorum.” (*Sevgi*, Fulya)

Yapılan görüşmelerde katılımcıların okul müdürlüğünü, sorumluluğu fazla ve zaman zaman zor bir görev olarak gördükleri anlaşılmıştır. Ancak müdürlüğü sevdiğini ve genel olarak müdür olmanın kendilerine olumlu duygular yaşattığını ifade eden pek çok açıklamaları olmuştur. İki yönetici olumlu duygular yanında olumsuz olarak sınıflandırdığımız ifadeler de yer vermiştir. Bunlardan biri, öğretmenliği sevdiğini ve müdür olmanın özel bir duygu hissettirmediğini, kendisini öğretmen olarak gördüğünü belirtirken diğer müdür, kendini iyi hissettirdiğini ama bazen yoğun iş yükü ve uzun çalışma saatleri nedeniyle durumunu sorguladığını aşağıdaki sözlerle anlatmıştır.

- “...zaman zaman sıkıntılarla karşılaşınca niye okul müdürü oldum diye böyle kendini sorgulayabiliyorsun yani; çünkü öğretmen olup tatil yapmak, dersini anlatıp çıkmak varken böyle şeylere ne gerek vardı gibi. Zaten dışarıdan da zaman zaman bu tip şeyler duyabiliyoruz... kaç yıl daha yaşayacaksın, gece gündüz koşturuyorsun, biraz kendine vakit ayır, gibi cümleler de duymuyor değiliz.” (*Bazen sorguluyorum*, Fırat)

Okul Müdürü Metaforları

Katılımcıların okul müdürünün neye benzediğiyle ilgili olarak ürettikleri metaforlar ve bu metaforların benzetme yönü Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Okul müdürü metaforları

Benzetme yönü	Metafor ve açıklaması
Çalışkanlık/Çoklu sorumluluk	Çok kollu, çok gözlü bir cihaz: <i>Bütün işleri koordine edebilmeli, hepsinden haberdar olabilmeli, hepsini yapabilmeli.</i> (Berna)
	Ahtapot: <i>Her şeyden anlamlı, her şeyle ilgilenmeli.</i> (Sare)
	Karıncı: <i>Boş durmayan hep çalışan bir canlı.</i> (Ayhan)
Hoşgörü, sakinlik	Pamuk şeker: <i>Yumuşak, tatlı. Katı kuralcı olmayan, sinirlenmeyen.</i> (Osman)
	Masmavi, dalgasız duru, engin bir deniz: <i>Rüzgarın etkisiyle hafif dalgalanabilen güneşin parlaklığını yansıtan, sakin.</i> (Fulya)
Dayanıklılık ve herkese yararlılık, herkesi kucaklama	Heybetli bir ağaç (Kayın ağacı gibi): <i>Güven verici sağlam, gölgesinde herkes dinlenip yola devam eder.</i> (Selim)
	Ahtapot: <i>Herkesi kucaklamalı.</i> (Cem)
	Sürekli bir enerji kaynağı: <i>Çevreye enerji verir.</i> (Canan)
Demokratik değerler	Adalet heykeli: <i>Herkesi adaletli davranır.</i> (Ekin)
	Takım kaptanı: <i>Takım oyuncularıyla eşit koşullarda görev yapar, aynı zamanda hedefe yönlendirir.</i> (Fırat)
Yöneticilik, liderlik	Kaptan : <i>Gemiye hedefe ulaştırmak gibi, müdür okulu hedefe ulaştırmaya çalışmalı.</i> (Fuat)
	Arabanın motoru: <i>Motor çalışmazsa araba gitmez.</i> (İlker)

Araştırmaya katılan 14 katılımcının 12'si okul müdürüyle ilgili metafor üretmiştir. Üretilen metaforlar ve onlara ait benzetme yönü Tablo 8'de beş kategori olarak yer almaktadır. Okul müdürünün sürekli çalışan ya da çok çeşitli ve fazla sorumluluğu olduğuna işaret eden üç metafor; hoşgörülü ya da sakin olduğuna işaret eden iki metafor; dayanıklılığına, herkese ulaşmasına ve herkese yarar sağlmasına işaret eden üç metafor; adaletli olmasına ya da takımına diğerleriyle eşit koşullarda katkı sağlayan bir takım oyuncusu olmasına işaret eden iki metafor; grubun var olması için kritik pozisyonunda bulunan lider ya da yöneticiye işaret eden üç metafor üretilmiştir. Üretilen metaforların çoğunun olumlu olması, katılımcıların müdürlüğü seçme nedenleriyle ve okul müdürü olmayı keyifli bulmalarıyla da tutarlılık göstermektedir. Yöneticinin aşırı ve çoklu sorumluluğu olmasını yansıtan, *çok kollu, çok gözlü bir cihaz ile ahtapot* metaforları olumsuz algılanabilecek metaforlardır.

Tartışma ve sonuç

Okul müdürlüğünün anlamını bu mesleği deneyimleyen okul müdürlerinin görüşlerine dayanarak betimlemeyi amaçlayan bu çalışmada 14 okul müdürüyle görüşülmüştür. Araştırma verilerinden elde edilen bulgular yedi alt probleme göre yedi tema altında toplanmıştır. Birincisi katılımcıların müdürlüğü seçme nedenleridir. Katılımcılar, okul müdürlüğünü seçme nedenlerini kendilerindeki çalışmayı sevme ya da liderlik yapma isteği gibi içsel güdüleyicilerle ya da yarar ve hizmet odaklı ve "etkili okula ve eğitime ilişkin amaçlar"la açıklamışlardır. Dışsal güdüleyicilerden söz eden müdürler olsa da bu dışsal güdüleyiciler yalnızca içsel güdüleyicileri biraz daha pekiştiren nedenler durumundadır. Bu anlamda müdürlüğün seçilme nedenleri okullar ve mesleki açıdan sevindiricidir. Araştırmamızın bu bulgusu alan yazındaki, öğretmenlerin yöneticiliği seçme nedenlerine ilişkin; ideallerini gerçekleştirmek, okulda daha sağlam ve kalıcı görev yapmak, kendilerini yeterli görmek (Yeşilkaya; 2007); okulu etkin ve örnek okul haline getirmek (Köse; 2008), deneyimlerini uygulamaya aktarmak ve yararlı olmak (Erginer ve Köse, 2012) bulgularıyla desteklenmektedir.

İkinci olarak okul müdürleri, müdürlüğün en zor ya da uğraştırıcı yönü konusunda "okul işletmesinin yönetimi" kapsamındaki konuları vurgulamışlardır. Resmi okul müdürleri, okulun eğitim öğretime hazır olması için

asgari düzeyde gereken ihtiyaçları sağlama sorunlarını vurgularken, özel okul müdürünün sistem laboratuvarı, teknoloji dersliği gibi eğitimin niteliğini artırmaya dönük ihtiyaçları vurguladığı görülmüştür. OECD (2020) raporuna göre, Türkiye, resmi ve özel okullardaki eğitim ortamları arasında en büyük farka sahip ülkelerden biridir. Araştırmamızın bu bulgusunun OECD'nin ortaya koyduğu bu gerçekle ilişkili olduğu söylenebilir. Bulgularımıza göre resmi okul yöneticilerinin en önemli zorlukları ağırlıklı olarak, finansman sağlamak, temizlik personeli bulmak, geç gelen ödenekler gibi konulardır. Bunun yanında, önceki yönetimin eksiklerini tamamlamak, evrak işleri gibi diğer işletme sorunları yanında, çatışma çözmek gibi personel hizmetlerinin yönetimine, veliyi yönlendirmek gibi öğrenci-veli ilişkilerinin yönetimine, üst yönetimin gerçekçi olmayan beklentileri gibi üst yönetimle ilişkilere ve yapılan işin hata kaldırmaması gibi okulun/eğitimin doğasına ilişkin zorluklar dile getirilmiştir. Bazı müdürler, bu zorluklardan kaynak ve temizlik personeli bulmayla ilgili olanları ciddi bir sıkıntı olarak ele almış, bazı yöneticiler velilerle ilgili sıkıntıları ciddi bir zorluk olarak dile getirmiştir. Hem resmi okullarda hem özel okulda öğretmene geribildirim verme ya da çatışma yönetiminin yaygın olmasa da müdürler açısından zorluk ya da uğraştırıcı bir durum olarak algılandığı belirlenmiştir.

Müdür olmanın zorluğuyla ilgili konuşurken müdürlerin, evrak ve mevzuata dayanan işleri kolay ama zaman alıcı bulduğu, eğitim öğretmeyle ilgili işleri kolay, zevkli ama zaman bulunamayan konular olarak gördüğü; öğretimsel liderliğe zaman bulmanın bazı müdürler için ciddi bir zorluk olduğu anlaşılmıştır. Bu konuda, her zaman zor olmasa da çok fazla enerji ve zaman alan konu, kaynak, malzeme ve personel bulma konusudur. Bu bulgu, alanyazındaki okulların kaynaklarının yetersiz olduğu ve müdürlerin sorunları arasında okula kaynak bulmanın olduğuyla ilgili (Çopur ve Yengin Sarpkaya, 2020; Demirtaş, ve Özer, 2013; Eğitim-Bir Sen, 2019; Gümüşeli, 2001; Karakütük ve Özdoğan Özbal, 2019; Kılıç, 2020) bulgularla koşutluk göstermektedir. Eğitim kurumlarının finansmanının kamu kaynaklarından karşılama oranı OECD ortalaması olarak %91, Türkiye'de ise %80'dir (OECD, 2017). Finansmanın, okul sistemlerinin eğitim kaynakları elde etmesini sağlayan bir mekanizma olduğu ve bir yeterlik eşliğini yakalamasının çıktılar açısından önemli olduğu kabul edildiğinden (Deloitte Access Economics, 2016) araştırmamızın bu bulgusu ayrıca önemli görünmektedir.

Alanyazındaki çalışmalarda başarılı bir okul müdüründe olması gereken en önemli liderlik özelliklerinden ikincisinin öğretimsel liderlik olduğu (Duran ve Cemaloğlu, 2020), öğretimsel liderliğin öğretimi ve öğretmeni geliştirme boyutunun öğretmenin örgütsel vatandaşlık davranışını etkilediği (Ünal ve Çelik, 2013) belirlenmiştir. Diğer yandan eğitim yöneticileri tarafından belirlenen sorunların en önemlilerinden birinin, öğretmenin kendini yenilememesi olduğu (Karakütük ve Özdoğan Özbal; 2019) dikkate alındığında; ama 21. yüzyılda müdürlerin en önemli görevlerinden birinin öğretimsel liderlik olduğu (Aksoyalp, 2010) da düşünüldüğünde yaptığımız araştırmada müdürlerin öğretimsel liderliğe zaman bulmada zorluk yaşadığının belirlenmesinin, –genelleme yapılamasa da– milli eğitim sisteminin amaçlara ulaşması konusunda kaygılandırıcı olduğu söylenebilir. Ancak alanyazındaki, gelişmekte olan ülkelerde müdürlerin öğretimsel liderlik yapmadıkları bulgusu (Oplatka, 2004), araştırmamızın bulgusunu destekler niteliktedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi müdür olmanın en keyif verici yönüne ilişkindir. En keyif verici yönle ilgili bulgular genel olarak, yapılan çalışmaların başarıya ulaştığını görme; öğrenci veli ve öğretmenlerin mutlu olduğunu görme ve olumlu geribildirim almaya dayanmaktadır. Bu alt problemde elde edilen bulgularla birinci alt problemde (okul müdürü olmanın nedeni) elde edilen bulgular oldukça tutarlıdır. Katılımcıları müdür olmaya yönelten genel güdü çalışmak, hizmet etmek, yararlı olmaktır. Müdür olmanın en keyifli yönü de genel olarak, yararlı olduğunu görmek biçiminde özetlenebilir. Bass'a (2004) göre müdürlüğe başlamadaki en önemli güdüleyici etmenlerden biri öğrenciler ve diğer insanlar üzerindeki olumlu etki yapma arzusudur. Newton ve Wallin'in (2013) araştırma bulgularına göre de çoğu müdür için mesleğin en keyifli yönü öğrencilerle etkileşimdir. Müdürler, öğrenci mutluluğundan söz ederken öğrencilerin akademik başarıları dışındaki deneyimlerine ve kazanımlarına oldukça sık vurgu yapmışlardır. Yirmi birinci yüzyıl becerileri içinde sayılan yumuşak beceriler diye de ifade edilen bilişsel olmayan becerilerin eğitimle geliştirilebilir olduğu kabul edildiğinden (Deloitte Access Economics, 2016) yöneticilerin bu vurgusu önemlidir. Katılımcılar, müdür olmanın keyifli yönlerini dile getirirken, “gerçekten zor ama seviyorum”, “gerçekten zor ama mutluym” gibi ifadeler kullanmışlardır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi, okul müdüründe bulunması gereken kritik özelliklerle ilgilidir. Bu konuda elde edilen bulgular birkaç başlıkta özetlenebilir. Bütün katılımcılar, genel olarak bir insanda bulunması gereken adaletli olmak, insanlara saygılı olmak gibi bireysel özellikleri vurgulamıştır. Araştırmada bunun dışında ön plana çıkan bulgu, tüm katılımcıların iletişim yeterlikleriyle ilgili çeşitli özellikleri vurgulamış olmasıdır. Bu bulgu alanyazındaki araştırma bulgularıyla örtüşmektedir (Demirtaş, ve Özer, 2013; Duran ve Cemaloğlu, 2020; Gümüşeli, 2001; Gürbüz vd., 2013; Turan, Yıldırım ve Aydoğdu, 2012). İletişim yeterliğine ilişkin açıklamalar diğer alt problemlere ilişkin soruları yanıtlarken de sıklıkla vurgulanmıştır. Ayrıca, yönetsel yeterliklerden ekip çalışması ve okul müdürünün odasında durmaması gerektiği ve yalnız makam gücüne dayanarak emirlerle yönetmemesi gerektiği de dikkati çekecek kadar çok vurgulanmıştır. Bu yeterliklerin de iletişim yeterliğine dayandığı söylenebilir. Fullan (2008) bir kamu sektörü olarak okulların müdürlerinin bir işletme yöneticisine göre daha sık kesintiye ve iletişime maruz kaldığını, bu konuda daha savunmasız olduğunu, üstlerinden veya velilerden gelen istekler nedeniyle istemese de açık kapı politikası izlemek zorunda olduğunu belirtmektedir. Gerçeklik böyle olunca iletişim becerisi çok daha önemli hale gelmektedir.

Araştırmanın beşinci alt problemi okul müdürü olmaya katılımcıların nasıl bir anlam yüklediklerine ilişkindir. Müdürlerin anlamlandırmalarını, deneyimlerinden hareketle yaptıkları, bu nedenle okul müdürü olmaya; önder, temsilci, yönetici, karar mercii olma anlamları yanında her şeyden sorumlu olma, okulun ihtiyaçlarını karşılama gibi rutin roller de yükledikleri belirlenmiştir. Müdür olmaya yüklenen anlamlardan biri de zaman sınırı olmadan çalışmak şeklindedir. Bunun, her şeyden sorumlu olmak olarak dile getirilen çoklu rolle ilişkili olduğu da açıktır. Araştırmamızda, öğretmenleri desteklemekten söz edilmişse de bulgular daha çok okulun günlük rutinini sürdürme ile ilişkilidir. Bu bulgu Turan ve diğerlerinin (2012) müdürlerin kendilerini en çok insani ve maddî konularla ilgili sorumlu hissettikleri, bulgusuyla desteklenmektedir. Ayrıca bazı öğretmenler “özümüz öğretmen”, “ben aslında öğretmenim” gibi ifadelerle müdürlüğü öğretmenliğin yan branşı gibi algılar şeklinde konuşmuşlardır. Turan ve diğerlerinin (2012) çalışmalarında da müdürlüğün meslek ya da görev olduğu konusunda kararsızlık yaşadıkları belirlenmiştir. Burada bir meslekleşme sorunu olduğu düşünülebilir. Türkiye’de okul yöneticisi olmak için bununla ilgili

bir örgün eğitim almış olma zorunluluğunun olmaması, müdürlüğün meslek olarak görülmesini zorlaştırıyor olabilir. Diğer yandan alanyazında, yöneticiler için sunulan hizmet içi eğitim programlarının da daha çok bürokratik işlemler gibi teknik konulara yönelik ve kısa süreli olduğu (Balcı ve Çinkır, 2002; Erdem ve Şimşek, 2013; Gümüş ve Ada, 2017), yöneticilerin ve yönetici adaylarının bir eğitime ihtiyaç duyduğu ve eğitim almaları gerektiği (Aksu, 2004; Demirtaş ve Özer, 2014; Karakütük vd., 2019; Köse, 2008) vurgulanmaktadır.

Altıncı alt problem okul müdürü olmanın yaşattığı duyguya ilişkindir. Müdürlerin okul müdürü olmaktan dolayı ağırlıklı olarak mutluluk, sorumluluk, sevgi gibi olumlu duygular yaşadıkları belirlenmiştir. Bu anlamda, bu araştırmada, okul müdürü olma nedeni, keyif veren yönler, yaşanan duygu ve üretilen metaforlar kendi içinde tutarlılık göstermektedir. Bu araştırmaya katılan bütün müdürlerin öğretmenliği de çok sevdikleri belirlenmiştir. Bu bulgu, Çekiç'in (2016) yöneticiliğe olumlu yaklaşma ile öğretmenliği isteyerek seçme arasında olumlu ilişki belirleyen bulgusuyla desteklenmekte, yöneticiliğin öğretmenlikten bir kaçış gibi görülmediğini göstermektedir. Diğer yandan okul müdürlüğünün duygusal dinamiklerini inceleyen oldukça az araştırma bulunmaktadır (Harris, 2007). Alanyazında da daha çok olumsuz duygular ve bunlarla baş etme stratejileri öne çıkmaktadır (Hausman, 2020; Poirel ve Yvon, 2014).

Yedinci alt problem okul müdürü ile ilgili metaforlara ilişkindir. Üretilen metaforların hoşgörü/sakinlik, dayanıklılık/herkese yararlılık, demokratik değerler ve yöneticilik/liderlik anlamlarını vurgulayan çoğunlukla olumlu metaforlar olduğu görülmüştür. Çok çalışmaya ya da çoklu sorumluluğa yönelik metaforlar ise kısmen olumsuz olarak düşünülebilir. Araştırmamızın metafor bulguları, sorumluluk, liderlik, hoşgörü ve dayanıklılığa dayanan yönleriyle Demirtaş ve Özer'in (2014) bulgularıyla desteklenmektedir.

Sonuç olarak bu araştırmada katılımcıların müdürlüğü seçme nedenlerinin çalışmayı sevme, kendilerini yeterli görme ya da eğitim konusunda daha etkili olma amacına dayandığı belirlenmiştir. Ağırlıklı olarak finansman ve temizlik personeli sağlama konusunda zorluk yaşadıkları ve enerji harcadıkları, resmi yazışmalar gibi bürokratik işlerin kolay ama zaman alıcı olduğu anlaşılmıştır. Bütün bunlara karşın katılımcıların, çabalarının sonuç verdiğini gördüklerinde okul müdürü olmaktan dolayı olumlu duygular yaşadıkları saptanmıştır. Bu nedenle uygulamacıların, okul müdürlerini

finansman bulma, temizlik personeli sağlama gibi, üst yönetim tarafından yapılması gereken işlerden kurtararak eğitim hizmetlerine daha fazla zaman ayıracak düzenlemeler yapmaları önerilebilir. Katılımcılara göre müdürde olması gereken kritik özelliklerin, temel insani özellikler yanında yoğunlukla iletişime ilişkin yeterlikler olduğu belirlenmiş, gerekli görülen yönetsel yeterliklerin de ağırlıklı olarak iletişimle ilişkili yönetsel yeterlikler olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle, yöneticilerin eğitimi konusunda sistematik çalışmaların yapılması ve müdürlerin özellikle kavramsal konularda da farkındalık kazanması için zemin oluşturulması önerilebilir.

Bu araştırmada maksimum çeşitlilik örneklemeyle belirlenen okul müdürleriyle çalışılmıştır. Çalışma grubu olarak yalnızca sosyoekonomik düzeyi yüksek çevrede bulunan ve görece ciddi kaynak sorunu olmayan kamu okullarının müdürlerinin alındığı bir araştırma planlanabilir. Okul müdürlerinin çalışması ile ilgili olarak mevcut durum ve olması gerekeni karşılaştırmaya yönelik bir çalışma desenlenebilir.

EXTENDED ABSTRACT

**A Phenomenological Study on The Meaning of
Being School Principal**

*

Pinar Yengin Sarpkaya
Aydin Adnan Menderes University

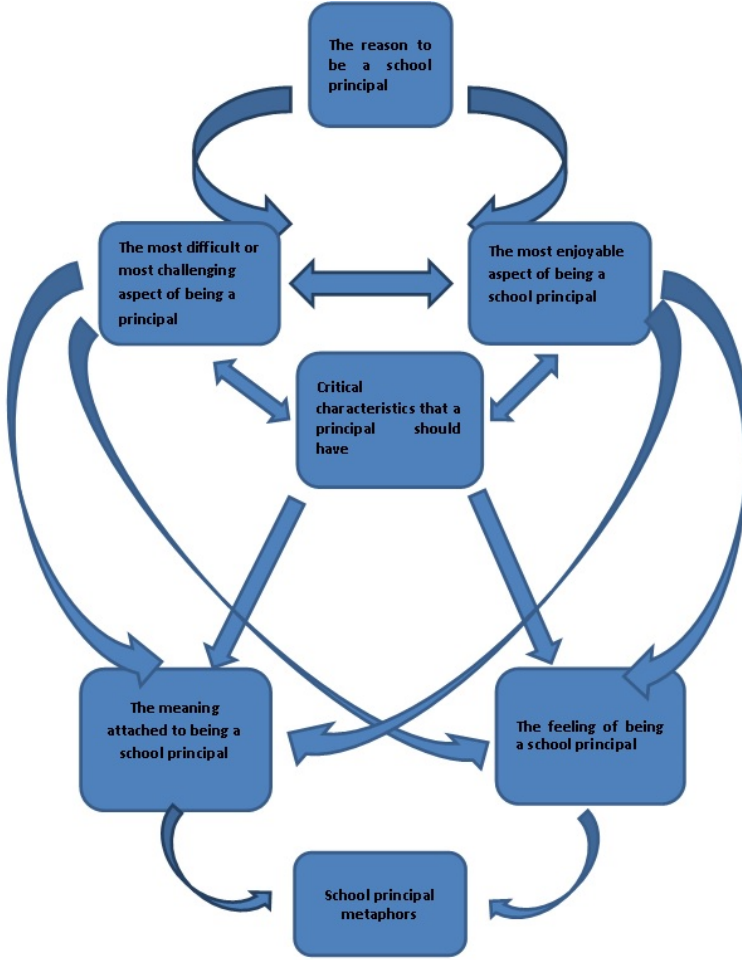
Understanding how school principals, who are the subjects of school administration, make sense of their job is important in terms of developing the process and shaping the future. However, the researches in the educational administration literature were mostly conducted with the participation of stakeholders other than the school principal. Research on the meaning of being a school principal is very limited.

It is important to see the meaning of being a principal from the perspective of individuals who experience being a principal. With this study referring to the views of the principals, it is aimed to understand both the perspective of the individuals who fulfill this critical task and to see the meaning that the principal attributes to the principal role. Therefore, the problem sentence of the research is "What is the meaning of being a school principal according to school principals?". Depending on this problem, answers to the following questions were sought:

1. Why did school principals choose to be principal?
2. What is the most difficult or challenging aspect of being a principal according to the perspectives of school principals?
3. What is the most enjoyable aspect of being a principal according to the perspectives of school principals?
4. What are the critical characteristics that principals should have according to the perspectives of school principals?
5. What does it mean to be a principal according to school principals?
6. How does being a school principal make principals feel?
7. With which metaphors do school principals explain the school principal?

The research was designed based on phenomenology, one of the qualitative research designs. The study group, determined by the maximum variation sampling, consists of 14 school principals who serve as school adminis-

trators (in Aydın province) in Turkey. In the selection of principals, diversity has been ensured in terms of gender, seniority, education level and the school level served. The data obtained through the semi-structured interviews made with the interview form were analyzed by content analysis. The findings are grouped under seven themes (27 categories) as follows.



Participants explained their reasons for choosing to be a principal with intrinsic motivations such as liking to work or a desire to lead, or for benefit and service-oriented purposes. While there are principals who speak of

external motivators, these external motives are merely causes that reinforce the internal motives a little more.

Secondly, principals emphasized issues within the scope of the management of the school enterprise, as regards the most difficult or challenging aspect of being a principal. While the public school principals emphasized the problems of providing the minimum required needs for the school to be ready for education, the private school principal emphasized the needs to increase the quality of education such as the system laboratory and technology classroom. The most important difficulties of public school principals are issues such as providing financing, finding cleaning staff, delayed budgeted (payment). In both public and private schools, it has been determined that giving feedback to the teacher or managing conflict - although not common - is perceived as a difficult or challenging situation for principals. While talking about the difficulty of being a principal, it was understood that principals found the paperwork and regulatory work easy but time consuming; they regard education-related jobs as easy, enjoyable but time-lacking issues, that finding time for instructional leadership is a serious challenge.

The third question of the research is about the most enjoyable aspect of being a principal. Findings about the most enjoyable aspect are generally that the studies have been successful, the students, parents and teachers are happy, and principals receive positive feedback. The findings obtained from this sub-problem and the findings obtained from the first sub-problem (the reason for being a school principal) are quite consistent. The general motivation for the participants to become administrator is to work, to serve, to be useful. The most enjoyable aspect of being a principal can be summarized as seeing that being a principal is beneficial. When talking about student happiness, principals frequently emphasized students' experiences and achievements other than their academic achievements. While expressing the pleasant aspects of being a principal, the participants used expressions such as "really difficult but I love", "really difficult but I am happy".

The fourth question of the study is about the critical characteristics that school principal should have. All the participants emphasized the individual characteristics that a person should have in general, such as being fair and respectful to people. Apart from this, the prominent finding is that all participants emphasized various characteristics related to communication compe-

tencies. In addition, the administrative competencies were strongly emphasized as teamwork, the school principal should not stay in his room and should not govern by orders based solely on the official power. It can be said that these competencies are also based on communication competence.

The fifth question of the research is about what kind of meaning participants attribute to being a school principal. Principals make their interpretations based on their experiences, therefore becoming a school principal; in addition to the meaning of being a leader, representative, administrator, decision-making authority, they also attribute routine roles such as being responsible for everything and meeting the needs of the school. One of the meanings attributed to being a principal is to work without time limit. It is also clear that this is related to the multiple roles expressed as being responsible for everything. Although supporting teachers was mentioned in our study, the findings are mostly related to maintaining the daily routine of the school. Some participants talked about "we are teachers indeed", "I am actually a teacher" and perceive being principal as a sub-branch of teaching. It can be thought that there is a professionalization problem here. The lack of the obligation to have received a formal education related to being a school administrator in Turkey, may make it difficult to see being a principal as a profession.

The sixth question of the study is about the feeling of being a school principal. It has been determined that principals experience positive feelings such as happiness, responsibility and love due to being a school principal. In our study, the reason for being a school principal, the pleasurable aspects, the emotion experienced and the generated metaphors show consistency within themselves. It was determined that all principals participating in this study also liked being teacher very much.

The seventh question of the study is about the metaphors about the school principal. The metaphors produced are mostly positive ones emphasizing the meanings of tolerance/calmness, resilience/usefulness to all, democratic values and administratorship/leadership. Two partially negative metaphors for too much work or multi-responsibility were also produced.

Based on the findings, it may be suggested that the practitioners make arrangements to allocate more time for education services by saving school principals from the tasks that need to be done by the senior management such as finding financing and providing cleaning personnel. It may be sug-

gested to carry out systematic studies on the training of administrators and to provide a basis for principals to gain awareness especially on conceptual issues.

A study can be planned in which only the principals of public schools are included as a study group, who are in a high socioeconomic environment and do not have a relatively serious resource problem. Regarding the work of school principals, a study can be conducted to compare the current situation and desired situation.

Kaynakça / References

- Acar, Ç. (2019). *İstanbul ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin mesleki deneyimlerinin incelenmesi: Fenomonolojik bir çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Açıkgöz, K. (1994). *Eğitimde etkili yönetici davranışları*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Ağaoğlu, E., Altınkurt, Y., Yılmaz, K., ve Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri: Kütahya ili. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 159-175.
- Aksoyalp, Y. (2010). 21. yüzyılda okul yöneticisinin niteliği: Öğretim liderliği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 140-150.
- Aksu, M. B. (2004). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yöneticilik eğilimleri: Malatya İli Örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 550. <https://www.pegem.net/Akademi/3-8236-Ilkogretim-Okulu-Ogretmenlerinin-Yoneticilik-Egilimleri-Malatya-Il-Ornegi.aspx>
- Amadi, E. C. (2008). *Introduction to educational administration: A module*. Port Harcourt: Harey Publications.
- Balcı, A. (2002). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram uygulama ve araştırma*. 3. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, A. ve Çınkar, Ş. (2002), Türkiye'de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi. 21. yüzyıl eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi sempozyumu (Yay. Haz. C. Elma, Ş. Çınkar), 211-238. Ankara: Ankara Üniversitesi
- Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 13(2), 75-93.
- Bass, T. S. (2004). *Principalship inhibitors and motivators: Factors influencing educators' decisions to enter principal positions*. Yayınlanmamış doktora tezi. Sam Houston State University, Huntsville, Teksas.

- Battle for Kids. (2019). *Framework for 21st century learning*. 11 Şubat 2020 tarihinde http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf adresinden erişildi.
- Bursalioğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (19. Baskı). Ankara: PE-GEM Akademi Yayınları.
- Bush, T. (2003). *Theories of educational leadership and management*. London: Sage.
- Can, H. (1992). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Coelli, M., ve Green, D. A. (2012). Leadership effects: School principals and student outcomes. *Economics of Education Review*, 31(1), 92-109. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2011.09.001>
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir.). Siyasal Kitabevi: Ankara.
- Çekiç, B. (2016). *Bahçelievlerde meslek lisesi öğretmenlerinin idareciliğe bakış açıları ve idareciliği tercih nedenleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelikten, M. (2004a). Bir okul müdürünün günlüğü. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 123-135.
- Çelikten, M. (2004b). Okul müdürü koltuğundaki kadınlar: Kayseri ili örneği. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17), 91-118.
- Çopur, M. ve Yengin Sarpkaya, P. (2020). Temel eğitim okullarının finansmanı hakkında yönetici görüşleri. *Turkish Studies - Education*, 15(3), 2245-2270. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.42118>
- Deloitte Access Economics (2016). *The economic impact of improving schooling quality*. Canberra: Australian Government Department of Education and Training.
- Demirtaş, H. ve Özer, N. (2014). Okul müdürlerinin bakış açısıyla okul müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 1-24.
- Duran, A. ve Cemaloğlu, N. (2020). Başarılı okul müdürü kimliği üzerine fenomenolojik bir analiz: Alandan sesler. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 2(1), 12-39.
- Erdem, A. R. ve Şimşek, S. (2013). Öğretmenlere ve okul yöneticilerine verilen hizmet içi eğitimlerin irdelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 94-108.
- Eğitim Bir Sen (2019). *Eğitim çalışanlarının sorunları ve çözüm önerileri*. 15 Aralık 2020 tarihinde <https://www.ebs.org.tr/yayinlarimiz/1/arastirmalar> adresinden erişilmiştir.
- Erginer, A., ve Köse, M. F. (2012). Okul yöneticiliğini tercih ve ayrılma nedenlerine ilişkin nitel bir çalışma. *Qualitative Studies*, 7(4), 14-28.

- Ersoy, A. F. (2017). Fenomenoloji. (Ed. A. Saban, A. Ersoy) *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. içinde s. 81-139. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fullan, M (2008). *What's worth fighting for?* (2nd edition). Amsterdam: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2018). *The principal: Three keys to maximizing impact*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., ve Ross-Gordon, J. M. (2009). *The basic guide to supervision and instructional leadership* (2nd edition). Pearson: Allyn & Bacon.
- Güçlü, N. (1996). Eğitim yöneticiliği ve sosyal beceriler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(8), 555-564.
- Gümüş, E., ve Ada, Ş. (2017). Okul müdürlerinin katıldıkları mesleki gelişim faaliyetleri hakkındaki görüşleri: Türkiye ve ABD örnekleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 176-208.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(28), 531-548.
- Gürbüz, R., Erdem, E. ve Yıldırım, K. (2013). Başarılı okul müdürlerinin özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 167-179.
- Hanson, E.M. (2003). *Educational administration and organizational behaviour*. (5th edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Harris, B. (2007). *Supporting the emotional work of school leaders*. London: Paul Chapman Publishing.
- Hauseman, C. (2020). Strategies secondary school principals use to manage their emotions. *Leadership and Policy in Schools*, 1-20.
- Holland, P. E. (2009). The principal's role in teacher development. *State Journal*, 18(1), 16-24.
- Hord, S. (1988). The principal as teacher educator. *Journal of Teacher Education*, 39(3), 8-11.
- Horng, E. L., Klasik, D., ve Loeb, S. (2010). Principal's time use and school effectiveness. *American Journal of Education*, 116(4), 491-523. doi:10.1086/653625
- Karakütük, K ve Özdoğan Özbal, E. (2019). Eğitim yöneticilerinin yaşadıkları sorunlar ile sorun çözmede kullandıkları teknikler. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(223), 33-60
- Katz, R. L. (2009). *Skills of an effective administrator*. Brighton: Harvard Business Review Press.
- Kesen, İ., Toklucu, D., Sundaram. ve Abaslı, K. (2019). *Öğretim lideri vs. okul müdürü*. İstanbul. SETA

- Kılıç, Y. (2020). *How cultural, social, political and religious forces shape principals' roles and challenges: Evidence from four primary schools in Turkey*. Yayınlanmamış doktora tezi. University of Leicester, Leicester, England.
- Köse, M. F. (2008). *Yönetici adayı öğretmenlerin yöneticiliğe bakış açıları ve yöneticiliği tercih nedenleri*. Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Leithwood, K., Harris, A. ve Hopkins, D. (2008) Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42, DOI: 10.1080/13632430701800060 <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Mintzberg, H. (2007). The manager's job: Folklore and fact. *Leadership: Understanding the dynamics of power and influence in organizations* (Ed. Vecchio, R. P.) içinde ss. 35-53. Indiana: University of Notre Dame Press.
- Morgan, T. L. (2018). Assistant principals' perceptions of the principalship. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 13(10), 1-20.
- Newton, P. M., ve Wallin, D. (2013). The teaching principal: An untenable position or a promising model?. *Alberta Journal of Educational Research*, 59(1), 55-71.
- OECD (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>.
- OECD (2020). *TALIS 2018 results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. Paris: OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.
- Oplatka, I. (2004) The principalship in developing countries: Context, characteristics and reality. *Comparative Education*, 40(3), 427-448, DOI:10.1080/0305006042000274872
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Pegem Akademi: Ankara.
- Poirel, E., ve Yvon, F. (2014). School principals' emotional coping process. *Canadian journal of education*, 37(3), 1-23.
- Robbins, S. P., Coulter, M. K., ve DeCenzo, D. A. (2017). *Fundamentals of management*. (11th Edition). New York: Pearson.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (1979). *Supervision: Human perspectives*. (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Sergiovanni, T.J., Kelleher, P., McCarthy, ve Wirt, F.M. (2004). *Educational governance and administration* (5th ed.). Boston: Pearson.
- Sharp, W. L., ve Walter, J. K. (2003). *The principal as school manager*. (2nd ed.) Oxford: The Scarecrow Press, Inc.

- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Dünyada eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri*, 2(1), 13- 25.
- Tmavčević, A., ve Roncelli Vaupot, S. (2009). Exploring aspiring principals' perceptions of principalship: A Slovenian case study. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(1), 85-105.
- Turan, S., Yıldırım, N., ve Aydoğdu, E. (2012). Okul müdürlerinin kendi görevlerine ilişkin bakış açıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 63-76.
- Ünal, A. ve Çelik, M. (2013). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 239-258.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/21643/232666>
- Yeşilkaya, Ş. (2007). *Öğretmenleri yönetici olmaya güdüleyen etkenler*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Yengin Sarpkaya, P. (2021). Okul müdürü olmanın anlamı üzerine bir olgubilim çalışması. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(35),1785-1822. DOI: 10.26466/opus.885162

Anlama Becerisi Açısından Okuma ve Dinleme/İzleme Stratejilerinin Türkçe Ders Kitaplarındaki Yeri

DOI: 10.26466/opus.814783

*

Bora Bayram* – **Elif Aktaş****

* Dr. Öğr. Üyesi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Alanya/Türkiye

E-Posta: bora.bayram@alanya.edu.tr

ORCID: [0000-0002-0693-4651](https://orcid.org/0000-0002-0693-4651)

** Doç. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Alanya/Türkiye

E-Posta: elif.aktas@alanya.edu.tr

ORCID: [0000-0001-5573-2274](https://orcid.org/0000-0001-5573-2274)

Öz

Türkçe öğretimi; temel olarak bireyin dinleme, okuma, konuşma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Anlama ve anlatma becerileri olarak sınıflandırılan bu öğrenme alanlarının geliştirilmesi için birtakım stratejilerin etkin olarak kullanılması gereklidir. Bu çalışmada 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (TDÖP) göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarında yer alan dinlemelikleme ve okuma stratejilerinin sınıf düzeyi, metin türü ve ders kitaplarına göre dağılımını tespit etmek amaçlanmıştır. Buna göre TDÖP'de hangi okuma ve dinleme stratejilerine yer verildiği ve bu okuma ve dinleme stratejilerinin Türkçe ders kitaplarında ne denli yer aldığı tespit edilmiştir. Nitel araştırma yöntemiyle desenlenen çalışmada doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın inceleme nesnelerini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında okutulan on dört adet 1-8. sınıf Türkçe ders kitabı oluşturmaktadır. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniklerinden frekans ve yüzde analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre TDÖP'de okuma ve dinlemelikleme stratejilerine ders kitaplarında dengeli bir şekilde yer verilmediği tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre gerek ders kitabı yazarlarının gerekse de dersin uygulanması sürecinde öğretmenlerin anlama becerisini geliştirmeye yönelik aynı stratejileri kullanma konusunda ısrarcı olmak yerine farklı stratejileri işe koşmaları önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: *Anlama becerileri, okuma stratejileri, dinlemelikleme stratejileri, Türkçe Öğretim Programı.*

Reading and Listening / Viewing Strategies in Terms of Comprehension Skills in Turkish Language Textbooks

*

Abstract

Turkish language teaching aims to develop four basic language skills (listening, reading, speaking and writing) of the individual. Some strategies need to be used effectively to develop these learning areas, which are classified as comprehension and narrative skills. In this study, it was aimed to determine the distribution of listening / viewing and reading strategies in Turkish language textbooks prepared according to the 2019 Turkish Language Lesson Curriculum (TLLC) in terms of grade level, text type and textbooks. Accordingly, it was determined which reading and listening strategies are included in TLLC and how much of these mentioned reading and listening strategies are included in Turkish language textbooks. Document analysis method was used in the study designed with qualitative research method. The data collection of the study consists of sixteen 1st-8th grade Turkish textbooks taught in the 2019-2020 academic year. Frequency and percentage analysis, one of the descriptive analysis techniques, were used to analyze the data. According to the results of the research, it was determined that reading and listening strategies are distributed in a dispersed way and these strategies are not used in textbooks in a sufficient and balanced way in TLLC. According to the results of the research, it may be suggested that both the textbook writers and the teachers should use different strategies instead of insisting on using the same strategies to improve their comprehension skills during the implementation of the course.

Keywords: *Comprehension skills, reading strategies, listening/ viewing strategies, Turkish Educational Program.*

Giriş

Türkçe öğretimi, temel eğitimden yükseköğretime kadar bireyin anlama (dinleme/izleme ve okuma) ile anlatma (konuşma ve yazma) becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda önemli bir kılavuz olan 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP), öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dört temel dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmalarını sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır. Programda bu dil ve zihinsel becerilerin gelişmesi, diğer tüm alanlarda öğrenmenin, kişisel ve sosyal gelişimin ön şartı olarak kabul görmektedir (MEB, 2019, s.25).

Anlama becerilerinden biri olan okuma, öğrencinin bilişsel gelişimine en fazla katkı sağlayan öğrenme alanlarından biridir. Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses, söz ve beyin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir (MEB, 2005, s.16). Öğrencilerin okuma becerisi edinip okuma zevk ve alışkanlığı kazanmaları, ilköğretimin genel amaçlarındandır. Okuma kapsamında çok çeşitli okuma metinleri ile karşılaşmak mümkündür. Öğrenme-öğretme sürecinde okuma çalışmalarından önce amaç ve uygun bir strateji belirlemek, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde, okuma motivasyonunun artmasında, derse karşı ilgilerinin çekilmesinde ve okuma alışkanlığı kazanmalarında oldukça önemlidir. Bu nedenle öğretmenler, okuma etkinliklerinden önce mutlaka strateji belirleme işlemini gerçekleştirmelidirler.

Anlama becerilerinin bir diğer bileşeni ise dinlemedir. İletişim sürecinin temel öğelerinden biri olan dinleme, işitilen sesleri anlamlandırma ve bu anlamlandırma sonucunda bir tepkide bulunma (Melanlıoğlu, 2013) olarak tanımlanmaktadır. Dinleme, seslerin anlamlandırılarak zihinde yapılandırıldığı karmaşık bir süreçtir (MEB, 2005, s.13). İşitme ve dinleme birbirinden farklı eylemlerdir. Nitekim dinleme, aynı zamanda bir anlama becerisidir. Oysa işitme, etraftaki sesleri anlamlandırma ve yorumlama çabasına girmeden yalnızca duyma faaliyeti olarak tanımlanabilir. Ergin (2014, ss. 107-113) işitmenin fizyolojik, dinlemenin ise psikolojik bir süreç olduğunu; işitmenin kulakla dinlemenin de zihinle yapıldığını vurgulamaktadır. Sağlık problemi olmayan her insan etraftaki sesleri algılar fakat bu sesleri anlam ve yorumlama çabası üst düzey bir beceri gerektirir. İşitilen bir sesteki anlam çıkarma, konu hakkında sorular sorabilme, konunun bütününe kavrayabilme, mantık yürütme ise dinleme faaliyetidir. Aktaş ve Gündüz'e (2004, s. 247) göre

işitme, kişinin iradesi dışında gerçekleşirken dinleme, amaca yönelik olarak öğrenilecek bir beceridir. Bununla birlikte işitme, dinlemenin ön koşuludur. İşitme olmadan dinleme olmaz.

Dinleme/izleme, Türkçenin temel dil becerilerinden biri olup anne kar-nında edinilmeye başlamaktadır. Nitekim çocukların dil öğrenme süreci din-leyerek başlamaktadır. Dinleme, diğer öğrenme alanlarına temel oluşturmaktadır. Öğrenme sürecini dinleme becerisiyle destekleyen öğrenciler, bu bece-rilerini hayatı boyunca bir öğrenme vasıtası olarak kullanabilirler. Bundan dolayı dinleme becerilerinin erken yaşlarda öğretilmesi gerekmektedir. Din-leme becerisini geliştirmek için yapılacak çalışmalardan biri de dinleme ama-cına uygun yöntem belirlemedir (MEB, 2005, s.14). Dinleme öncesi yön-tem/strateji belirlemek; dinlenenlerin kalıcılığını sağlamada, anlama beceri-sini geliştirmede, motivasyonu sağlamada oldukça önemlidir.

Dinlemenin doğuştan getirilen bir beceri olması, onun yıllarca eğitimde ihmal edilen bir öğrenme alanı olmasına neden olmuştur (Yalçın, 2002, s. 123; Doğan, 2013, s.155). Aynı bir öğrenme alanı olarak ilk kez 1981 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer verilen dinleme becerisi, 2005 ve 2019 programla-rında da kazanım ve açıklama boyutunda ayrıntılı olarak yer almıştır.

Tematik anlayış esas alınarak hazırlanan öğretim programında beceri tem-elli bir yaklaşım söz konusudur. Bu bakımdan TDÖP'de belirlenen hedef ve kazanımların gerçekleştirilmesi için eğitim-öğretim sürecinde kimi etkin-liklerin uygulanması gerekmektedir. Nitekim etkinlik temelli uygulamalarla öğrencilerin temel becerilerini geliştirmek mümkündür. Anlama ve anlatma becerilerini gelişen birey kendini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilmekte ve anlama becerisi kazanmaktadır. Bu becerilerin geliştirilmesi için birtakım stratejilerin etkin olarak kullanılması gereklidir.

Literatürde yaklaşım, strateji, yöntem ve teknik kavramlarının sıklıkla bir-birinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Ancak bu kavramlar arasında fark vardır. Strateji daha genel kapsamlı bir terim olup yöntem ve tekniği içine almaktadır. Strateji; bir amaca ulaşmak üzere işe koşulabilecek yöntem, tek-nik, araç ve gereçlerin belirlendiği, genel çerçeve niteliğinde bir plandır. Okuma ya da dinleme/izleme yöntemi; okuma/dinleme amacı etrafında şe-killenen türe has süreç, teknik ve etkinliklerin işletildiği, uygulamaya dönük, özel bir plan olarak tanımlanabilir. Okuma ya da dinleme/izleme tekniği ise türe ait özel amaçlar doğrultusunda okuma ya da dinlemenin geliştirilmesine hizmet eden çeşitli taktiklerdir (Kurudayıoğlu, 2020, s. 172).

Programda, her sınıf düzeyinde okuma ve dinleme/izleme becerileri ile ilgili kazanımlara yer verilmektedir. Bu kazanımlar içinde tüm sınıflarda tekrar eden kazanımlar dikkat çekmektedir: "Okuma stratejilerini uygular.", "Dinleme/izleme stratejilerini uygular." şeklindeki kazanım ifadelerinin tüm sınıflarda tekrar etmesi, anlama becerilerinin geliştirilmesinde birtakım stratejilerin kullanımını da gerekli kılmaktadır. 2019 TDÖP’de yer alan bu stratejilere ilişkin dağılım, Tablo 1 ve 2’de yer almaktadır.

Tablo 1. Türkçe Öğretim Programındaki okuma stratejileri

Okuma Stratejileri	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf
Sesli okuma	-	√	√	√	√	√	-	-
Sessiz okuma	-	√	√	√	√	√	-	-
Tahmin ederek okuma	-	-	√	√	√	√	-	-
Soru sorarak okuma	-	-	-	√	√	√	-	-
Grup hâlinde okuma	-	-	-	-	√	-	-	-
Söz korusu	-	-	-	-	√	-	-	-
Ezberleyerek okuma	-	-	-	-	√	-	-	-
Hızlı okuma	-	-	-	-	√	√	-	-
Not alarak okuma	-	-	-	-	-	√	√	√
Okuma tiyatrosu	-	-	-	-	-	√	-	-
Göz atarak okuma	-	-	-	-	-	-	√	√
Özetleyerek okuma	-	-	-	-	-	-	√	√
İşaretleyerek okuma	-	-	-	-	-	-	√	-
Tartışarak okuma	-	-	-	-	-	-	√	√
Eleştirel okuma	-	-	-	-	-	-	-	√

Tablo 1’e göre TDÖP’da birinci sınıf düzeyinde herhangi bir okuma stratejisine yer verilmemiştir. Sınıf seviyesi ilerledikçe daha çok stratejinin önerilmesi dikkat çekmektedir.

5-8. sınıflarda önerilen okuma stratejilerin sonuna “bunun gibi” ifadesi eklenerek çeşitlilik sağlanmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu durum, ders kitabı yazarları ve uygulayıcı konumundaki öğretmenler açısından bir esneklik olarak algılansa da belirsizliğe neden olmaktadır. Dolayısıyla kimi stratejilerin bazı sınıf seviyelerinde hiç kullanılmaması riski ortaya çıkmaktadır. Bunun yerine kazanım veya kazanım açıklamasında açıkça yazılması, sınıf seviyeleri bakımından dengeli dağılımının sağlanması önemlidir.

Sesli ve sessiz okuma, bireyin yaşam boyu kullanabileceği iki temel okuma türüdür. Bu iki okuma türüne tüm sınıf düzeylerinde yer verilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte özellikle sessiz okumanın sesli okumadan

daha önce kazanılan bir beceri olduğu düşünülürse sesli okumaya ilk sınıflarda, sessiz okumaya ise sonraki sınıf düzeylerinde daha çok yer verilmesi mantıklıdır. Oysa programda bu açıdan bir hassasiyet gözetilmemiştir. Sessiz okumaya 2. sınıftan itibaren geçilmesi önerilmektedir (Ülper ve Yağmur, 2016). Bu açıdan programda sesli okuma türüne 2. sınıftan itibaren yer verilmesi uygundur. Bireyin kısa bir zaman diliminde çok daha fazla kelime okuması anlamına gelen hızlı okuma becerisi ise doğuştan getirilen bir yetenek değildir. Sadece kelimelerin hızlı okunması değil aynı zamanda okunan metnin ana hatlarıyla anlaşılması da demek olan hızlı okuma, bazı özel teknik ve becerileri bünyesinde bulunduran bir eğitim sonrası kazanılmaktadır. Programda bu okuma türüne yalnızca 5 ve 6. sınıf düzeyinde yer verilmesi dikkat çekmektedir. Ayrıca bu okuma türünü henüz okuma alışkanlığı kazanma aşamasında olan ilköğretim öğrencileri tarafından bilinmesinin gerekliliği tartışılabilir. Aynı şekilde öğretmenlerin de bu konuda bir yeterliliğe sahip olup olmadığı tartışmalı bir durumdur. Tablo 1 incelendiğinde ezberleyerek okumanın yalnızca 5. sınıf düzeyinde, ayrıca hikâye edici metinleri canlandırarak okuma anlamına gelen okuma tiyatrosunun yalnızca 6. sınıfta yer aldığı görülmektedir.

Tablo 2. Türkçe Öğretim Programındaki dinleme/izleme stratejileri

Dinleme/İzleme Stratejileri	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf
Not alarak dinleme	-	-	-	√	√	√	√	√
Katılımlı dinleme	-	-	-	-	√	√	√	-
Grup hâlinde dinleme	-	-	-	-	√	√	-	-
Katılımsız dinleme	-	-	-	-	-	√	√	-
Empati kurarak	-	-	-	-	-	-	√	√
Seçici dinleme	-	-	-	-	-	-	-	√
Yaratıcı dinleme	-	-	-	-	-	-	-	√
Eleştirel dinleme	-	-	-	-	-	-	-	√

Tablo 2'ye göre TDÖP'de 1, 2 ve 3. sınıf düzeyinde herhangi bir dinleme/izleme stratejisine yer verilmemiştir. Dinleme/izleme stratejileri ilk üç sınıf düzeyinde okuma stratejilerinde olduğu gibi nezaket kuralları ve dikkat yoğunlaştırma kapsamında değerlendirilmiştir. Yine 5-8. Sınıf seviyelerinde okuma stratejilerinde olduğu gibi dinleme /izleme stratejilerinde de "bunun gibi" ifadesiyle çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Tabloda ayrıca yaratıcı ve eleştirel dinlemeye yalnızca 8. sınıf düzeyinde yer verildiği görülmektedir.

Oysa TDÖP'nin genel amaçları ve temel becerilerinden biri de öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektir. Bu, yaratıcı ve eleştirel dinleme türlerine tüm sınıf düzeylerinde yer verilmesi gerekliliğini doğurmaktadır.

Öğretim programlarında yer alan kazanımlar, öğrencilere öğretim ortamlarında birtakım etkinlikler yoluyla kazandırılmaktadır. Öğrenme-öğretme sürecindeki bu etkinlikler ya öğretmen tarafından önceden hazırlanır ya da ders kitaplarında hazır olarak yer alır. Ancak genellikle öğretmenler, öğrenme-öğretme sürecinde ders kitaplarındaki etkinlikleri uygulamaktadırlar. 2005'ten beri, hazırlanan Türkçe öğretim programlarında beceri temelli bir anlayış esas alınmıştır. Çer'e (2016) göre Türkçe öğretimindeki dil becerileri bütüncül bir anlayışla ve etkinlik temelli uygulamalarla kazandırılmalıdır. Okulda alınan eğitimde öğrencilerin etkin öğrenen bireyler olarak yetiştirilmesinde, kendilerini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilmelerinde, yaratıcılıklarının geliştirilmesinde etkinliklerin önemi yadsınamaz. Bu bağlamda ders kitaplarındaki etkinliklerin niteliği, kapsamı ve etkililiğini tespit eden çalışmalar önemlidir. Türkiye'de ders kitapları üzerine pek çok çalışma yapılmıştır. Ancak ders kitaplarındaki okuma ve dinleme/izleme stratejilerinin yayınevlerine, sınıf düzeylerine ve metin türlerine göre dağılımını ayrıntılı olarak inceleyen çalışmalar kısıtlıdır.

Bu araştırmanın amacı ,beceri temelli bir anlayışa dayanan 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre hazırlanan 1-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma ile dinleme/izleme stratejilerinin sınıf düzeyi, metin türleri ve yayınevlerine göre dağılımının belirlenmesidir. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. 1-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma stratejilerinin sınıf düzeylerine göre dağılımı nedir?
2. 1-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma stratejilerinin metin türü bakımından yayınevlerine göre dağılımı nedir?
3. 1-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki dinleme/izleme stratejilerinin sınıf düzeylerine göre dağılımı nedir?
4. 1-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki dinleme/izleme stratejilerinin metin türü bakımından yayınevlerine göre dağılımı nedir?

Yöntem

Türkçe ders kitaplarındaki okuma ile dinleme/izleme stratejilerinin sınıf düzeylerine, metin türlerine ve yayınevlerine göre dağılımını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanılır ve olaylar doğal ortamında gerçekçi bir biçimde ortaya konur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmanın verileri, nitel veri toplama araçlarından doküman incelemesiyle elde edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılmak istenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı, görsel ve işitsel verilerin analiz edilmesini anlamına gelir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmanın İnceleme Nesneleri ve Veri Toplama Aracı

Araştırmada Millî Eğitim Bakanlığı ve özel yayınevlerine ait 14 Türkçe ders kitabı (1-8. sınıflar) doküman olarak incelenmiştir. MEB yayınlarına ait 2. sınıf Türkçe kitabıyla özel yayınevine ait 8. sınıf Türkçe ders kitabının baskısı bulunmadığı için bu iki gruba ilişkin inceleme yapılamamış, tablolarda bu bölümler boş bırakılmıştır. Bu doğrultuda, incelemeye konu ders kitaplarındaki etkinliklerde kullanılan okuma ve dinleme/izleme stratejileri tespit edilip sınıflandırılmıştır. Verilerin sınıflandırılmasında kullanılan form ise 2005 ve 2019 Türkçe öğretim programlarında yer alan okuma ve dinleme/izleme stratejilerinin tespit edilmesiyle ve ilgili literatürün taranmasıyla oluşturulmuştur. Araştırmanın inceleme nesnesi durumundaki Türkçe ders kitaplarının künyeleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Araştırmanın inceleme nesnesi olan ders kitapları

Sınıf Seviyesi	Yayınevi	Yazarlar	Editör
1.sınıf	Cem Web Ofset	E. Aksoy, G. C. Hamurcu, A. Akkuş, S. Ziya	-
	MEB Yayınları	D. Civelek, D. Y. Gündüz, F. Karafillik	-
2.sınıf	Koza Yayınları	A. Ataşçi	B. Taş
3.sınıf	Sonuç Yayınları	E. Ş. Dağhoğlu	-
	MEB Yayınları	B. E. Karaduman, E. Özdemir, O. Yılmaz	O. Yılmaz
4.sınıf	Koza Yayınları	A. Ataşçi	-
	MEB Yayınları	H. K. Ayan, Ü. Arslan, S. Kul, N. Yılmaz	-
5. sınıf	Anıttepe Yayınları	Ş. Ç. Baran, E. Diren	-
	MEB Yayınları	H. A. Haykır, H. Kaplan, A. Kıryar, R. Tarakçı, E. Üstün	E. Aktaş, B. Bayram

6. Sınıf	Ekoyay MEB Yayınları	T. Demirel S. Ceylan, K. Duru, G. Erkek, M. Pastutmaz	- Z. Batur, S. Ceylan
7. sınıf	Özgün Yayıncılık MEB Yayınları	T. Kır, E. Kırman, S. Yağız A. Akgül, N. Demirel, E. Gürcan, D. Karadaş, İ. Karahan, A. Uysal	E. Kırman N. Demirel
8. sınıf	MEB Yayınları	H. Eselioğlu, S. Sert A. Yücel	A. Yücel

Verilerin Analizi

Araştırmanın sonucunda elde edilen veriler, betimsel analizle çözümlenmiştir. Betimsel analizde okuyucunun ham verileri, ihtiyaç duyduğunda kullanmak üzere anlayabileceği bir şekle dönüştürmesi söz konusudur. Betimsel çözümlemede elde edilen veriler, önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada da veriler, betimleyici analiz tekniklerinden yüzde ve frekans analizi ile çözümlenmiştir. Öncelikle Türkçe ders kitaplarındaki okuma ve dinleme etkinliklerine yönelik stratejiler tespit edilmiş; sonra yayınevi, metin türü ve sınıf düzeyine göre sınıflandırılmıştır. Son olarak da frekans ve yüzde değerleri ile sayısal veriler tabloleştirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlilik: Bu çalışmada elde edilen verilerin güvenilirliğini sağlamak üzere iki veya daha fazla araştırmacının birbirlerinden bağımsız olarak analiz ettiği nitel bulguların karşılaştırılması olarak tanımlanan araştırmacı üçgenlemesi kullanılmıştır (Merriam, 2013; Patton, 2014). Bu kapsamda tanımlanan bulgular, iki araştırmacı tarafından incelenmiştir. İki araştırmacı tarafından bağımsız olarak analiz edilerek ulaşılan sonuçlar Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü ile hesaplanmıştır. %98 çıkan uyum değeriyle araştırmanın güvenilir olduğu görülmüştür. Farklılık gösteren veriler yeniden gözden geçirilip tartışılarak ortak bir uzlaşmaya varılmıştır. Bu şekilde tüm veriler üzerinde uzlaşma sağlanmıştır. Araştırmanın süreci detaylı olarak yer verilerek çalışmanın güvenilirliğini desteklediği düşünülmektedir. Ayrıca çalışmada elde edilen bulguların ve sonuçların gerçeği yansıtması açısından, verilerden doğrudan alıntılar yapılarak araştırmanın iç geçerliğini desteklediği düşünülmektedir.

Bulgular

Bu bölümde okuma ve dinleme izleme stratejilerinin sınıf seviyelerine ve yayınevlerine göre dağılımına ilişkin elde edilen bulgular tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 3. Okuma stratejilerinin sınıf seviyeleri bakımından yayınevlerine göre dağılımı

Okuma Stratejileri	f/ %	MEB Yayınları Sınıflar										Özel Yayınevi Sınıflar									
		1	2	3	4	5	6	7	8	T	1	2	3	4	5	6	7	8	T		
Eleştirel okuma	f				1		1	1	3					1				1			
	%				3		3	3	2					2,5				0,4			
Yaratıcı okuma	f																				
	%																				
Altını çizerek okuma	f				1	1	2	3	1	8				2	1		2	5			
	%				4	3	7	9	3	4				5	2,5		8	2			
Göz atarak okuma	f																				
	%																				
Soru sorarak okuma	f													1	3			4			
	%													2,5	7			2			
Özetleyerek okuma	f						2		2												
	%						7		1												
İşaretleterek okuma	f							1	1					1		1		2			
	%							3	1					2,5		4		1			
Sesli okuma	f			16	17	22	11	10	76	14	16	15	10	15	12			82			
	%			64	57	73	34	32	40	50	50	38	26	37	50			38			
Sessiz okuma	f		6	3	6		15		15	3	4	10	7	5	5			34			
	%		24	10	19		8		8	11	13	25	18	12	21			16			
Tahmin ederek okuma	f	2	2	4	2	1		3	14	3	6	4	6	3	1			23			
	%	15	8	15	7	3		10	7	11	19	10	15	7	4			11			
Ezberleme	f							1	1		1			1				2			
	%							3	1		3,5			2,5				1			
Okuma tiyatrosu	f				1	1			2		1	1	1	4	2			9			
	%				3	3			1		3,5	3	2	10	5			4			
Tartışarak okuma	f												2					2			
	%												5					1			
Hızlı okuma	f														1			1			
	%														2,4			0,4			
Paylaşarak okuma	f									1		1	1					3			
	%									3,5		2	2,5					1			
Not alarak okuma	f						3	4	7			1	3	1	2			7			
	%						9	13	4			3	8	2,4	8			3			
Görsel okuma	f	1	1	2	3	1	3	4	15		4	2	1					7			
	%	8	4	7	10	3	9	13	8		12	5	2,5					3			
Söz korusu	f							1	1						1			1			
	%							3	1						2,4			0,4			
Seçici okuma	f			4	1		1		6	1		1	1	10				13			
	%			15	3		3		3	3,5		2	2,5	24				6			
Yankılayıcı okuma	f				1				1									-			
	%				3				1									-			
Belirtilmemiş	f	10			16	1	1	8	36	12	4		2	1		1		20			
	%	77			59		3	3	26	19	100	14		5	2,5		4	9			
Toplam	f	13	25	27	30	30	32	31	188	12	28	32	40	39	41	24		216			
	%	7	13	14	16	16	17	16	100	6	13	15	18	18	18	11		100			

Tablo 3'e göre MEB tarafından basılmış Türkçe ders kitaplarında 188, özel yayınevleri tarafından basılmış Türkçe ders kitaplarında 216 okuma stratejisinin kullanıldığı belirlenmiştir.

7. sınıf ders kitabıdır (f=32), MEB kitapları içerisinde okuma stratejisine en fazla yer verilen ders kitabıdır. Bunu 8. sınıf (f=31), 6. sınıf (f=30) ve 5. sınıf (f=30) ders kitapları takip etmektedir. Özel yayınevleri arasında okuma stratejisine en fazla yer veren ders kitabıysa 6. sınıf ders kitabıdır (f=41). Bunu sırasıyla 4. sınıf (f=40) ve 5. sınıf ders kitapları (f=39) izlemektedir. Her iki yayınevine ait ders kitaplarının da okuma stratejisine yer verme durumu, küçük istisnalar dışında sınıf seviyesine göre düzenli bir artış göstermektedir. Bunun sebebi 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda bahsedilen okuma stratejilerinin fazla olmasıdır. Özel yayınevlerinin hazırladığı Türkçe ders kitaplarında kullanılan toplam okuma stratejilerinin sayısı fazla olsa da gerek MEB gerekse de özel yayınevlerine ait Türkçe ders kitaplarında kullanılan stratejiler oranlar açısından oldukça benzerdir. Bu durum, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda sınıf düzeyine göre kullanılması gereken stratejilerin ders kitabı yazarlarınca dikkate alınmasıyla açıklanabilir.

MEB yayınlarına ait ders kitapları içinde en fazla kullanılan okuma stratejisi sesli okumadır (%40). Bunu sırasıyla sessiz okuma (%8), görsel okuma (%8), tahmin ederek okuma (%7), altını çizerek okuma (%4), not alarak okuma (%4) ve seçici okuma (%3) izlemektedir. Ayrıca toplamda 36 adet okuma etkinliğinde, okuma stratejisi bulunmamaktadır. Bu bağlamda 1. sınıf okuma metinlerinin %77'sinde, 4. sınıf okuma metinlerinin %59'unda ve 8. sınıf okuma metinlerinin %26'sında okuma stratejisi belirtilmemiştir. Özel yayınevlerine ait Türkçe ders kitapları içinde en çok kullanılan okuma stratejisi sesli okumadır (%38). Ardından sessiz okuma (%16), tahmin ederek okuma (%11), seçici okuma (%6), okuma tiyatrosu (%4), not alarak okuma (%3) ve görsel okuma gelmektedir. Ayrıca toplamda 20 tane okuma etkinliğinde okuma stratejisi ifade edilmemiştir. Buna göre 1. sınıf ders kitabındaki okuma metinlerinin hiçbirinde, 2. sınıf okuma metinlerinin ise %14'ünde okuma stratejisi belirtilmemiştir. Okuma stratejilerine yer verilmemesinin sebebi, öğrencilerin okumayı yeni öğrenmiş olmaları ve alışkanlık hâline getirememiş olmalarıyla ilişkilendirilebilir. Hem MEB kitapları hem de özel yayınevlerine ait ders kitaplarında sesli okuma ve sessiz okuma en sık kullanılan okuma stratejileri olarak göze çarpmaktadır. Bu durumun sesli ve sessiz

okuma stratejilerinin hayat boyu kullanılan stratejiler olmasıyla ilgili olduğu söylenebilir.

MEB yayınevine ait Türkçe ders kitaplarında sınıf seviyeleri açısından en sık başvurulan okuma stratejilerine bakıldığında sesli okuma stratejisinin en çok 6. sınıf (%73), 3. sınıf (%64), 5. sınıf (%57); sessiz okuma stratejisinin en çok 3. sınıf (%24), 7. sınıf (%19), 5. sınıf (%10); görsel okuma stratejisinin en çok 8. sınıf (%13), 5. sınıf (%10) ve 7. sınıf (%9); tahmin ederek okuma stratejisinin en çok 4. sınıf (%15), 1. sınıf (%15) ve 8. sınıf (%10) ders kitaplarında kullanıldığı görülmektedir. Özel yayınevleri tarafından hazırlanmış Türkçe ders kitaplarında en çok başvurulan okuma stratejilerine sınıf bazında bakıldığında sesli okuma stratejisinin %50 oranıyla en çok 2, 3, ve 7. sınıf; sessiz okuma stratejisinin en çok 4. sınıf (%25), 7. sınıf (%21), 5. sınıf (%18); tahmin ederek okuma stratejisinin en çok 3. sınıf (%19), 5. sınıf (%15) ve 2. sınıf (%11) ders kitaplarında kullanıldığı göze çarpmaktadır.

Tablo 3'e göre MEB yayınevine ait Türkçe ders kitaplarında yaratıcı okuma, göz atarak okuma, soru sorarak okuma, tartışarak okuma, hızlı okuma, paylaşarak okuma gibi okuma stratejileri kullanılmamıştır. Aynı şekilde özel yayınevlerine ait Türkçe ders kitaplarındaysa yaratıcı okuma, göz atarak okuma, özetleyerek okuma, yankılayıcı okuma stratejilerine yer verilmemiştir. Bu durum, okuma stratejilerinin okuma amacına ve metin türüne göre değişiklik gösterebileceği düşünüldüğünde normal karşılanabilir. Her iki yayınevinde de yaratıcı okuma stratejisine yer verilmemesi, yaratıcı düşünme becerisini gerçekleştirmeyi temel hedef edinen öğretim programının çıktılarıyla örtüşmemektedir. Bu durumun kitap yazarlarının inisiyatifine bırakılmasından dolayı etkinlik olarak ders kitaplarına yansımamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Kullanılan okuma stratejilerinin çeşitliliği açısından MEB yayınevine ait kitaplar içerisinde 7. sınıf (f=10), 5. sınıf (f= 9), 8. sınıf (f=6); özel yayınevlerine ait ders kitapları arasındaysa 5. sınıf (f= 13), 6. sınıf (f=9), 4. sınıf (f=9) ders kitapları öne çıkmaktadır. Kullanılan okuma stratejileri bakımından daha az çeşitliliğe sahip olan kitaplar hem MEB yayınevinde hem de özel yayınevlerinde 1. sınıf Türkçe ders kitapları olmuştur. Bu bağlamda MEB yayınevine ait kitapta yer alan okuma stratejisi (f=2)'dir. Özel yayınevine ait 1. sınıf ders kitabındaysa hiçbir okuma stratejisine yer verilmemiştir.

Tablo 4. Dinleme/izleme stratejilerinin sınıf seviyeleri bakımından yayınevlerine göre dağılımı

Dinleme Stratejileri	f/ %	MEB Yayınları Sınıflar								Özel Yayınevi Sınıflar									
		1	2	3	4	5	6	7	8	T	1	2	3	4	5	6	7	8	T
Katılımlı dinleme	f				1				1	2									
	%				7				11	3									
Katılımsız dinleme	f																		
	%																		
Not alarak dinleme	f				4	4	3	5	3	19			1	3	3	5			12
	%				29	40	23	50	33	28			11	30	37	63			20
Empati kurarak dinleme	f						1	3	1	5				1		3			4
	%						8	30	11	7				10		37			7
Yaratıcı dinleme	f																		
	%																		
Seçici dinleme	f				3	3	4	1	2	13	2	3	2	2	4	1			14
	%				21	30	31	10	22	19	33	33	22	22	40	13			24
Eleştirel dinleme	f								1	1									
	%								11	1									
Tahmin ederek dinleme	f	5		7	5	1	5	1		24	4	4	5	6	2	4			25
	%	83		100	36	10	38	10		35	66	44	56	67	20	50			42
Belirtilmemiş	f	1			1	2			1	5			2	2					4
	%	17			7	20			11	7			22	22					7
Toplam	f	6	-	7	14	10	13	10	9	69	6	9	9	9	10	8	8	-	59
	%	9	10	20	14	19	14	13	100	10	15	15	15	15	17	14	14	-	100

Tablo 4'e göre MEB tarafından basılmış Türkçe ders kitaplarında 69, özel yayınevleri tarafından basılmış Türkçe ders kitaplarındaysa 59 dinleme/izleme stratejisi tespit edilmiştir. MEB kitaplarında en fazla dinleme/izleme stratejisine yer veren ders kitabı 4. sınıf ders kitabıdır (f=14). Bunu 6. sınıf (f=13), 5. sınıf (f=10) ve 7. sınıf (f=10) ders kitapları takip etmektedir. Özel yayınevlerine ait kitaplar içinde dinleme/izleme stratejisine en fazla yer veren ders kitabıysa 7. sınıf ders kitabıdır (f=10). Bunu 2. sınıf (f=9), 3. sınıf (f=9) ve 4. sınıf ders kitapları (f=9) izlemektedir. Her iki yayınevine ait ders kitaplarında kullanılan dinleme/izleme stratejilerinin sınıf seviyesi açısından dağılımları dağınık bir görünüm arz etmektedir.

MEB yayınlarına ait ders kitapları içinde en fazla kullanılan dinleme/izleme stratejisi tahmin ederek dinlemedir (%35). Bunu sırasıyla not alarak dinleme (%28), seçici dinleme (%19) izlemektedir. Ayrıca farklı sınıf seviyelerinde olmak üzere toplamda 5 adet dinleme/izleme metninde kullanılan strateji, belirsizdir. Özel yayınevlerine ait toplam 4 adet dinleme/izleme metninde de kullanılan strateji belirsizdir. Özel yayınevlerine ait Türkçe ders ki-

tapları içinde en çok kullanılan dinleme/izleme stratejisi tahmin ederek dinlemedir (%42). Ardından seçici dinleme (%24) ve not alarak dinleme (%20) gelmektedir. Bu bağlamda hem MEB yayınlarının hem de özel yayınevlerinin ders kitaplarında en çok kullanılan dinleme stratejilerinin aynı olduğu söylenebilir. Bu durumu gerek özel gerekse de MEB yayınevlerince hazırlanan Türkçe ders kitaplarında en çok kullanılan tahmin ederek dinleme stratejisinin her metin türüne ve amacına uyarlanabilecek kullanışlı stratejilerden biri olmasıyla izah etmek mümkündür.

Sınıf seviyeleri bakımından en sık başvurulan dinleme/izleme stratejilerine bakılırsa MEB yayınevine ait Türkçe ders kitaplarında tahmin ederek dinleme stratejisinin (%35) en çok 3. sınıf (%100), 6. sınıf (%38) ve 4. sınıfta (%36); not alarak dinleme stratejisinin (%28) en çok 5. sınıfta (%50); seçici dinleme stratejisininse en çok 6. sınıf (%31) ve 3. sınıfta (%30) kullanıldığı görülmektedir. Özel yayınevleri tarafından hazırlanmış Türkçe ders kitaplarında en çok başvurulan dinleme/izleme stratejilerine sınıf bazında bakıldığında tahmin ederek dinleme stratejisinin (%42) en çok 4. sınıf (%67), 1. sınıf (%66), 3. sınıfta (%56); seçici dinleme stratejisinin (%24) en çok 5. sınıf (%40), 2. sınıf (%33) ve 1. sınıfta (%33); not alarak dinleme stratejisininse (%20) en çok 7. sınıf (%63), 6. sınıf (%37) ve 5. sınıfta (%30) kullanıldığı dikkat çekmektedir. Tablo 4'e göre MEB yayınevine ait Türkçe ders kitaplarında katılımsız dinleme, yaratıcı dinleme gibi stratejiler kullanılmamıştır. Aynı şekilde özel yayınevlerine ait Türkçe ders kitaplarındaysa katılımlı dinleme, katılımsız dinleme, yaratıcı dinleme, eleştirel dinleme stratejilerine yer verilmemiştir. Hem MEB hem de özel yayınevlerine ait Türkçe ders kitaplarında yaratıcı dinleme stratejisine yer verilmemesi kullanılan dinleme/izleme stratejilerinin çeşitliliği açısından MEB yayınevine ait kitaplar içerisinde 8. sınıf (f=5), 4 sınıf (f=4), 6. sınıf (f=7) ve 7. sınıf (f=4); özel yayınevlerine ait ders kitapları arasındaysa 3. sınıf (f=3), 4. sınıf (f=3), 5. sınıf (f=3), 6. sınıf (f=3) ders kitapları öne çıkmaktadır. Diğer kitaplara göre daha az düzeyde dinleme/ izleme stratejisi kullanıldığı tespit edilen MEB yayınevine ait kitaplar 1. sınıf (f=1) ve 3. sınıf (f=1); özel yayınevlerine ait olanlarsa 1. sınıf (f=2) ve 2. sınıf (f=2) ders kitaplarıdır.

Anlama Becerisi Açısından Okuma ve Dinleme/İzleme Stratejilerinin Türkçe Ders Kitaplarındaki Yeri

Tablo 5. Okuma stratejilerinin metin türleri bakımından yayınevlerine göre dağılımı

Okuma Stratejileri	f/ %	MEB Yayınları			Özel Yayınevi				
		Bilgilendirici	Olaya dayalı	Şiir	Toplam	Bilgilendirici	Olaya dayalı	Şiir	Toplam
Eleştirel okuma	f %	3 4			3 2	1 1			1 0,4
Yaratıcı okuma	f %				-				-
Altını çizerek okuma	f %	5 6	3 4		8 4	2 3	2 2	1 2	5 2
Göz atarak okuma	f %				-				-
Soru sorarak okuma	f %				-	4 6			4 2
Özetleyerek okuma	f %		2 3		2 1				-
İşaretleterek okuma	f %	1 1			1 0,5	1 1	1 1		2 1
Sesli okuma	f %	35 43	25 36	16 42	76 40	27 36	21 25	34 59	82 38
Sessiz okuma	f %	8 10	7 10		15 8	18 24	15 18	1 2	34 16
Tahmin ederek okuma	f %	7 9	7 10		14 7	6 8	15 18	2 3	23 11
Ezberleme	f %			1 3	1 0,5			2 3	2 1
Okuma tiyatrosu	f %		2 3		2 1		9 11		9 4
Tartışarak okuma	f %					2 3			2 1
Hızlı okuma	f %					1 1			1 0,4
Paylaşarak okuma	f %						2 2	1 2	3 1
Not alarak okuma	f %	6 7	1 1		7 4	4 6	3 4		7 3
Görsel okuma	f %	3 4	8 12	4 10	15 8	2 3	3 4	2 3	7 3
Söz korusu	f %			1 3	1 0,5			1 2	1 0,4
Seçici okuma	f %	3 4	3 4		6 3	5 7	1 1	7 12	13 6
Yankılayıcı okuma	f %			1 3	1 0,5				-
Belirtilmemiş	f %	10 12	11 16	15 39	36 19	1 1	12 14	7 12	20 9
TOPLAM	f %	81 43	69 36	38 20	188 100	74 34	84 38	58 26	216 100

Tablo 5'e göre MEB tarafından basılmış Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metinlerine ilişkin olarak bilgilendirici metinlerde %12, olaya dayalı metinlerde %16, şiir türü metinlerdeyse %39 oranında okuma stratejisinin belirtilmediği görülmektedir. Bu sayıları toplamın dışında tutarsak MEB tarafından hazırlanmış ders kitaplarında kullanılan okuma stratejilerinin 71'i bilgilendirici metinlerde, 58'i olaya dayalı metinlerde, 23'ü şiir türü metinlerde kullanılmıştır. Aynı şekilde özel yayınevlerince hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki okuma stratejileri, %1 oranında bilgilendirici metinlerde, %14 olaya dayalı metinlerde, %12 şiir türü metinlerde belirtilmemiştir. Bu sayıları toplamın dışında tutarsak özel yayınevleri tarafından hazırlanmış ders kitaplarında kullanılan okuma stratejilerinin 73'ü bilgilendirici metinlerde, 72'si olaya dayalı metinlerde, 51'i şiir türü metinlerde kullanılmıştır.

MEB yayınlarına ait ders kitapları içinde bilgilendirici metinler başlığında toplam 9 okuma stratejisi kullanılmıştır. Bunlar arasında en çok kullanılan okuma stratejileri sesli okuma (%43), sessiz okuma (%10) ve tahmin ederek okumadır (%9). Olaya dayalı metinler başlığı altında toplam 9 adet strateji kullanılmış olup bunlar içinde en çok sesli okuma (%36), görsel okuma (%12), sessiz okuma (%10), tahmin ederek okuma (%10) kullanılmıştır. Toplam 5 adet okuma stratejisinin kullanıldığı şiir türü metinlerdeyse en çok sesli okuma (%42) ve görsel okuma (%10) stratejileri kullanılmıştır. Özel yayınevleri tarafından hazırlanan Türkçe ders kitaplarına baktığımızda bilgilendirici metinler başlığında toplam 12 okuma stratejisi kullanılmıştır. Bunlar arasında en çok kullanılan okuma stratejileri sesli okuma (%36), sessiz okuma (%27), tahmin ederek okuma (%8) ve seçici okumadır (%7). Olaya dayalı metinler başlığında toplam 10 adet okuma stratejisi bulunmaktadır. Bu stratejiler arasında en sık kullanılanlarsa sesli okuma (%25), sessiz okuma (%18), tahmin ederek okuma (%18) ve okuma tiyatrosudur (%11). Toplam 9 adet okuma stratejisinin kullanıldığı şiir türü metinlerde en çok sesli okuma (%59) ve seçici okuma (%12) stratejileri kullanılmıştır.

Tablo 6. Dinleme/İzleme Stratejilerinin Metin Türleri Bakımından Yayınevlerine Göre Dağılımı

Dinleme/İzleme Stratejileri	f/ %	MEB Yayınları				Özel Yayınevi			
		Bilgilendirici	Olaya dayalı	Şiir	Toplam	Bilgilendirici	Olaya dayalı	Şiir	Toplam
Katılımlı dinleme	f	1	1	-	2				-
	%	3	4		3				-
Katılımsız dinleme	f				-				-
	%				-				-
Not alarak dinleme	f	13	4	2	19	8	4	-	12
	%	41	14	18	28	40	16		20
Empati kurarak dinleme	f	3	2		5	2	2		4
	%	10	7		7	10	8		7
Yaratıcı dinleme	f				-				-
	%				-				-
Seçici dinleme	f	3	7	3	13	4	4	6	14
	%	10	26	27	19	20	16	40	24
Eleştirel dinleme	f	1			1				-
	%	3			1				-
Tahmin ederek dinleme	f	7	12	5	24	5	13	7	25
	%	22	44	45	35	25	54	46	42
Belirtilmemiş	f	3	1	1	5	1	1	2	4
	%	10	4	9	7	5	4	13	7
Toplam	f	31	27	11	69	20	24	15	59
	%	44	39	15	100	34	41	25	100

Tablo 6'ya göre MEB tarafından basılmış Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme/izleme metinlerine ilişkin olarak bilgilendirici metinlerde %10, olaya dayalı metinlerde %4, şiir türü metinlerdeyse %9 oranında dinleme/izleme stratejisinin belirtilmediği görülmektedir. Bu sayıları toplamın dışında tutarsak MEB tarafından hazırlanmış ders kitaplarında kullanılan dinleme/izleme stratejilerinin 28'i bilgilendirici metinlerde, 26'sı olaya dayalı metinlerde, 10'u şiir türü metinlerde kullanılmıştır. Aynı şekilde özel yayınevlerince hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki dinleme/izleme stratejileri %1 oranında bilgilendirici metinlerde, %14 olaya dayalı metinlerde, %12 şiir türü metinlerde belirtilmemiştir. Bu sayıları toplamın dışında tutarsak özel yayınevleri tarafından hazırlanmış ders kitaplarında kullanılan dinleme/izleme stratejilerinin 19'u bilgilendirici metinlerde, 23'ü olaya dayalı metinlerde, 13'ü şiir türü metinlerde kullanılmıştır.

MEB yayınlarına ait ders kitapları içinde bilgilendirici metinler başlığında toplam 5 adet dinleme/izleme stratejisi kullanılmıştır. Bunlar arasında en çok

kullanılan dinleme/izleme stratejileri not alarak dinleme (%41), tahmin ederek dinleme (%22), empati kurarak dinleme (%10) ve seçici dinlemedir (%10). Olaya dayalı metinler başlığı altında toplam 5 adet strateji kullanılmış olup bunlar içinde en çok tahmin ederek dinleme (% 44), seçici dinleme (%26) ve not alarak dinleme (%14) stratejileri tercih edilmiştir. Toplam 3 adet okuma stratejisinin kullanıldığı şiir türü metinlerdeyse en çok sesli tahmin ederek dinleme stratejisi (%45) kullanılmıştır.

Özel yayınevleri tarafından hazırlanan Türkçe ders kitaplarına baktığımızda bilgilendirici metinler başlığında toplam 4 dinleme/izleme stratejisi kullanılmıştır. Bunlar arasında en çok kullanılan dinleme/izleme stratejileri not alarak dinleme (%40), tahmin ederek dinleme (%25) ve seçici dinlemedir (%20). Olaya dayalı metinler başlığında da toplam 4 adet dinleme/izleme stratejisi bulunmaktadır. Bu stratejiler arasında en sık kullanılanlar tahmin ederek dinleme (%54), not alarak dinleme (%16) ve seçici dinlemedir (%16). Toplam 2 adet okuma stratejisinin kullanıldığı şiir türü metinlerde tahmin ederek dinleme (%46) ve seçici dinleme (%40) stratejileri kullanılmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonuçlarına göre okuma stratejilerinin bazılarının çok bazılarının daha az kullanıldığı tespit edilmiştir. Sınıf seviyeleri açısından okuma stratejilerinin kullanılma sıklıklarında belli bir düzen olmadığı görülmüştür. Kitap yazarları açısından kullanılan yöntem, teknik ve stratejilerin kullanımında bir denge gözetilmesi gerekse de bununla ilgili öğretim programında bağlayıcı bir ifade bulunmamaktadır. Bu bulgular, Topuzkanamış'ın (2010) kitap yazarlarının okuma stratejilerine uygun şekilde etkinlik hazırlamamalarının normal karşılanması gerektiği yönündeki görüşleriyle örtüşmektedir.

MEB yayınevinden çıkan kitaplar arasında, kullanılan okuma stratejilerinin çeşitliliği açısından 7. sınıf (f=10), özel yayınevlerine ait ders kitapları arasındaysa 5. sınıf (f=13) ders kitapları öne çıkmaktadır. Kullanılan okuma stratejileri bakımından daha az çeşitliliğe sahip olan kitaplar hem MEB yayınevinde hem de özel yayınevlerinde 1. sınıf Türkçe ders kitapları olmuştur. Oysaki ana dil eğitiminde öğrencilere okutulan ders kitaplarında yer alan temel beceri alanlarına ilişkin farklı stratejilerin kullanılması oldukça önemlidir.

Öğrenciler, farkında olmadan elde ettikleri becerileri okuma stratejileri yardımıyla geliştirebilmekte ve yeni beceriler elde etme imkânına sahip olmaktadır (Pang, 2008).

Topuzkanamış (2010) okuma stratejileri üzerine yaptığı çalışmasında bazı okuma etkinliklerinin amacının ve öğrencinin söz konusu etkinlikte ne kazanacağını belirtmediği, bu konuda öğretmenin açıklayıcı ve destekleyici rolünün olduğundan bahsetmektedir. Benzer şekilde bu araştırma sonuçlarına göre MEB yayınevine ait 36, özel yayınevlerine ait 20 tane okuma metninde okuma stratejisi belirtilmemiştir. Söz konusu durum, başta birinci sınıflar olmak üzere muhtelif sınıf seviyelerinde görülmektedir. Bu konuyla ilgili okuma stratejisini, amaç ve hedef kazanımın belirlenmesi dersin öğretmenin sorumluluğuna bırakılmıştır. Kimi okuma stratejilerine doğrudan veya dolaylı olarak yer verilmemiş olması, söz konusu ders kitabında bu okuma stratejilerinin kullanılmayacağı şeklinde yorumlanmamalıdır. Nitekim bu araştırma sonucunda görülmüştür ki MEB yayınevine ait 36, özel yayınevlerine ait 20 metinde herhangi bir okuma stratejisine atıfta bulunulmamış; ilgili okuma metnine ait stratejinin belirlenmesi ders öğretmenin inisiyatifine bırakılmıştır. Bu araştırma ve benzeri araştırmalar ortaya koymaktadır ki Türkçe dersi öğretmenleri, ders kitapları üzerine yapılan akademik çalışmalarını da inceleyerek ders işleme sürecini planlaması gerekmektedir. Gerek özel yayınevleri gerekse de MEB yayınevi tarafından hazırlanmış Türkçe ders kitabında kullanıldığı tespit edilen okuma stratejilerinin sayıca özel yayınevleri lehine bir üstünlüğü olsa da her iki grupta da Türkçe ders kitaplarında kullanılan stratejiler, oranlar açısından benzerdir.

Okuma stratejilerinin metin türleri açısından MEB yayınevine göre bilgilendirici metinlerde, özel yayınevlerinde ise olaya dayalı metinlerde daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Şiir türü metinlerde kullanılan okuma stratejilerinin hem MEB kitaplarında hem de özel yayınevlerinin hazırladığı Türkçe ders kitaplarında daha az olduğu görülmektedir. Bunun şiir türünün ders kitaplarında daha az tercih edilmesiyle ilgili bir durum olduğunu söylemek mümkündür. Bu durum Bayram ve Kara'nın (2020) Türkçe ders kitaplarında kullanılan metin türleri üzerine yaptığı çalışmasında da ortaya konmuştur. Her iki yayınevi açısından da metin türlerine göre gerek bilgilendirici gerek olaya dayalı metin gerekse de şiir türü metin olsun en fazla kullanılan okuma stratejisi sesli okuma olmuştur. Bu sonucun tesadüfi olmadığını söylemek

mümkündür. Çünkü sesli okuma stratejisi ders öğretmenine dönüt ve düzeltme verebilmesi açısından en uygun yöntemdir. Çıfci'ye (2000) göre sesli okuma stratejisi; öğrencinin okuma becerisinin gelişimi, doğru ve güzel telaffuz alışkanlığı edinme, dinleyicilere bilgi aktarma, standart konuşma dili becerisi edinme, anlamının gerçekleşmesi, sessiz okuma çalışmalarına zemin hazırlama ve öğrencilerin sosyalleşmesi gibi farklı yönlerden üstünleri bulunmaktadır.

Hem MEB hem de özel yayınevleri tarafından hazırlanmış Türkçe ders kitaplarında sessiz okuma stratejisinin en fazla kullanılan stratejiler arasında yer alması da oldukça manidardır. Günlük hayatta da en çok kullandığımız okuma stratejisi olarak sessiz okuma, okunanların daha hızlı ve doğru anlaşılması noktasında önem taşımaktadır. Nitekim Akar'a (2009) göre beyin ile göz arasındaki koordinasyonun sağlanmasında araya farklı bir organın girmeyişi, görülenlerin beyne aracısız şekilde doğrudan iletilmesi ve anlamlandırılması, sessiz okumayı anlama üzerinde daha etkili kılmakta, anlama oranını artırma bakımından diğer okuma stratejilerinden ayrı bir yere koymaktadır.

Araştırma sonucuna göre hem MEB hem de özel yayınevleri tarafından hazırlanmış Türkçe ders kitaplarında kullanılan dinleme/izleme stratejilerinin sınıf düzeylerine göre ders kitaplarında kullanılmasında sistemli bir artış veya azalma söz konusu değildir. Ancak hem MEB Yayınlarının hem de özel yayınevlerinin hazırladığı Türkçe ders kitaplarında en çok kullanılan ilk üç stratejinin (tahmin ederek, not alarak ve seçici dinleme) aynı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle en çok kullanılan tahmin ederek dinleme stratejisinin, öğrencilerin dinleme/izleme faaliyetlerinde sorgulama, eleştirme, çıkarımda bulunma, analiz etme, eleştirme ve değerlendirme gibi üst düzey zihinsel işlemler yapmasına elverişli bir yöntem olması bakımından sık kullanımının tercih edilmesi şaşırtıcı değildir. Her iki yayınevi grubu için de en sık tercih edilen dinleme stratejilerinden olan not alarak dinleme, bilginin kalıcılığını sağlama, hafızada tutmayı kolaylaştırması bakımından kullanılan bir stratejidir. İncelemeye esas ders kitaplarında kullanılan dinleme/izleme stratejilerinin metin türleri bakımından dağılımına baktığımızda, MEB yayınlarında bilgilendirici metinlerde, özel yayınevlerindeyse olaya dayalı metinlerde daha fazla dinleme/izleme stratejisinin kullanıldığını görmekteyiz. Yine şiir türü metin sayısına bağlı olarak kullanılan dinleme/izleme stratejisi sayılarının az olduğu görülmektedir.

MEB yayınlarına ait ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerde daha çok not olarak dinleme, olaya dayalı ve şiir türü metinlerde ise tahmin ederek dinleme daha yoğun kullanılmıştır. Özel yayınevlerine ait ders kitaplarında ise bilgilendirici metinlerde not olarak dinleme, olaya dayalı ve şiir türü metinlerdeyse tahmin ederek dinleme stratejileri daha yoğun şekilde kullanılmıştır.

Öneriler

Ders kitaplarında bazı stratejilerinin daha çok kullanılmasından ziyade farklı stratejilere yer verilmesi gerektiği önerilebilir. Bunun için ders kitabı yazarlarının kitaplarını yazarken programın ön gördüğü şekilde farklı stratejileri işe koşmaları tavsiye edilebilir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin de uygulama esnasında farklı stratejileri işe koşarak ders işleme öğrencilerin akademik başarılarını ve motivasyonlarını artıracaktır. Yine programın ön gördüğü şekilde öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için eleştirel ve yaratıcı okuma/dinleme stratejilerine ders kitaplarında daha fazla yer verilebilir.

EXTENDED ABSTRACT

**Reading and Listening / Viewing Strategies in Terms
of Comprehension Skills in Turkish Language
Textbooks**

*

Bora Bayram - Elif Aktaş
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

Teaching Turkish Language aims to improve the individual's comprehension and narrative skills from basic education to higher education. In this direction, the 2019 Turkish Language Curriculum (TLC), which is an important guide, is structured in a way that will enable students to acquire language skills and mental skills related to listening / watching, speaking, reading and writing, which they can use lifelong. Reading, which is one of the comprehension skills, is the learning area that contributes the most to the mental development of the student, and it is among the general objectives of students to improve their reading skills and gain reading habit in primary education. Another component of comprehension skills is listening, which forms the basis for other learning areas. Listening / watching is one of the basic language skills of Turkish language and begins to be acquired in the womb. As a matter of fact, children start the language learning process with listening. Statements such as "Applies reading strategies" and "Implements listening / watching strategies" are among the acquisitions related to reading and listening / watching skills included in the curriculum at every grade level, and it also requires the use of some strategies in developing understanding skills.

This research sets out to determine the distribution of reading and listening/ watching strategies in the Turkish language coursebooks of 1st-8th grades prepared on the basis of the 2019 Turkish Language Curriculum based on a skill-based understanding, in terms of grade levels, text types and publishers. In line with this purpose, reading and listening/ watching strategies in 14 Turkish textbooks belonging to MoNE and private publishing houses were determined and analyzed by calculating frequency and percentage values. Within the scope of the research, answers to the following questions were sought:

1. What is the distribution of reading strategies in 1st-8th grade Turkish textbooks by grade levels?
2. What is the distribution of reading strategies in 1st-8th grade Turkish textbooks by publishing houses in terms of text type?
3. What is the distribution of listening / watching strategies in 1st-8th grade Turkish textbooks in terms of grade levels?
4. What is the distribution of listening / watching strategies in 1st-8th grade Turkish textbooks by publishing houses in terms of text type?

This study was designed according to the qualitative research method and document analysis was used as data collection tool. The data obtained as a result of the research were analyzed using the descriptive analysis technique, which means transforming the raw data into a form that the reader can understand and use when needed.

According to the results of the research, it was seen that there is no certain order in the frequency of using reading strategies in terms of grade levels. Although a balance should be observed in the use of methods, techniques and strategies used by the authors of the book, there is no binding expression in the curriculum about this.

In terms of the variety of reading strategies used, 7th class (f = 10) textbooks stand out among the books of the MoNE publishing house, and 5th class (f = 13) textbooks among the textbooks of private publishing houses. The books that have less variety in terms of the reading strategies used have been 1st grade Turkish textbooks in both the MoNE publishing house and private publishing houses. However, it is very important to use different strategies regarding the basic skill areas included in the textbooks that are taught to students in mother tongue education. Similarly, according to the results of this research, the reading strategy is not specified in 36 reading texts belonging to MoNE publishing houses and 20 reading texts belonging to private publishing houses. The aforementioned situation is observed in various grade levels, especially in the first grade. Determining the reading strategy, purpose and target acquisition on this subject is left to the responsibility of the teacher of the course.

Although the reading strategies used in Turkish language textbooks prepared by both private publishing houses and the MoNE have an advantage in favor of private publishing houses in terms of quantity, the strategies used in Turkish language textbooks in both groups are similar in terms of rates.

In terms of text types, reading strategies were found to be more in informative texts than in the MoNE publishing house, and more in case-based texts in private publishing houses. It is seen that the reading strategies used in poetry type texts are less in both MoNE textbooks and Turkish language textbooks prepared by private publishing houses.

For both publishers, reading aloud was the most used reading strategy, whether informative, event-based text or poetry text, according to text types. It is possible to say that this result is not accidental. Because reading aloud strategy is the most appropriate method in terms of giving feedback and correction to the course teacher.

It is also very significant that the silent reading strategy is among the most used strategies in Turkish language textbooks prepared by both the MoNE and private publishing houses. Silent reading, as the reading strategy we use most in daily life, is important for faster and more accurate understanding of what is read.

According to the results of the research, there is no systematic increase or decrease in the use of listening / watching strategies in Turkish language textbooks prepared by both the MoNE and private publishing houses according to grade levels.

However, it was concluded that the first three strategies (listening by guessing, taking notes and selective listening) are the same in Turkish language textbooks prepared by both MoNE and private publishing houses.

Listening by taking note, which is one of the most preferred listening strategies for both publisher groups, is a strategy used in terms of ensuring the permanence of information and making it easier to keep in memory. Listening by taking notes was used more in informative texts in the textbooks of MoNE and listening by guessing was used more intensively in case-based and poetry-type texts.

It can be suggested that different strategies should be included in the textbooks rather than using some strategies more. For this, textbook authors may be advised to use different strategies as the program predicts while writing their books.

Kaynakça / References

- Akar, M. (2009). *Sesli ve sessiz okumanın anlamaya etkisi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2004). *Yazılı ve sözlü anlatım-kompozisyon sanatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Bayram, B. ve Kara, K. (2020). Examination of texts in secondary school Turkish language textbooks in terms of genre. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 5(8), 254- 269.
- Çifci, M. (2000). Sesli okuma. *Bilge*, 24, 178-184.
- Doğan, Y. (2013). Dinleme eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.) *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde. (s. 151-178). Ankara: PegemA Yayınları.
- Ergin, A. (2014). *Eğitimde etkili iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Kurudayıoğlu, M. ve Kiraz, B. (2020). Hazırlıksız konuşma stratejileri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 20, 167-189.
- MEB. (2005) *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB yayınları.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (1-8. sınıflar)*. Ankara: MEB yayınları.
- Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokul öğrencileri için dinleme kaygısı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (6), 851-876.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev. Ed.) Ankara: Nobel.
- Miles, M, B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source-book*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pang, J. (2008). Research on good and poor reader characteristics: implications for L2 reading research in China. *Reading in a Foreign Language*, 20(1), 1-18.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (Çev. Ed. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir) Ankara: PegemA Yayınları.
- Topuzkanamış, A. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 655-677.
- Ülper, H. ve Yağmur, K. (2016). Doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma testinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 15 (2), 581-593.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Bayram, B. ve Aktaş, E. (2021). Anlama becerisi açısından okuma ve dinleme/izleme stratejilerinin Trkęe ders kitaplarındaki yeri. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(35), 1823-1848. DOI: 10.26466/opus.814783

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Uyguladıkları Aile Katılım Çalışmalarının İncelenmesi

DOI: 10.26466/opus.827530

*

Serhat Gündoğdu *

* Dr. Öğr. Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

E-Posta: gundogduserhat50@gmail.com

ORCID: [0000-0001-6841-8890](https://orcid.org/0000-0001-6841-8890)

Öz

Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde uyguladıkları aile katılım çalışmalarını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu basit tesadüfi örnekleme yöntemle belirlenen 35 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formu ile toplanmıştır. Veriler nitel araştırma veri analiz yöntemlerinden içerik analizi ile araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda uzaktan eğitim sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarında farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farklılaşma daha çok olumlu yönde olmuştur. Ailelerin yaklaşık yarısının uzaktan eğitim sürecine aktif katıldıkları ve bunların büyük çoğunluğunu annelerin oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Babaların çalışıyor olması ve annelerin ev hanımı olması bu duruma neden olmuştur. Öğretmenler ailelerle iletişim kanalı olarak en çok whatsapp mesaj uygulamasını eğitim öğretim faaliyetleri için kullanmışlardır. Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde ailelerle, çocuklarla ve sistemsel yapı ile ilgili sorunlar yaşamışlar. Uzaktan eğitim sürecinde aile katılımının artırılması ve verimli hale getirilmesi için öğretmenler; ailelere, çocuklara ve sistemsel yapıya ilişkin önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, uzaktan eğitim, aile katılımı

Investigation Of The Family Participation Activities Which Pre-School Teachers Apply In The Distance Education Process

*

Abstract

This study was carried out with the qualitative research method in order to determine the family participation studies applied by preschool teachers in the distance education process. The study group consists of 35 preschool teachers determined by simple random sampling method. The data of the study were collected with an interview form consisting of semi-structured questions. The data were analyzed by the researcher with content analysis, one of the qualitative research data analysis methods. As a result of the study, it was revealed that there are differences in the family participation studies of preschool teachers in the distance education process. This differentiation has been more positive. It has been revealed that nearly half of the families actively participate in the distance education process, and most of them are mothers. Fathers working and mothers being housewives caused this situation. Teachers mostly used the Whatsapp message application for educational activities as a communication channel with families. Teachers had problems with families, children and systemic structure during the distance education process. In order to increase family participation in the distance education process and to make it efficient, teachers; they made suggestions to families, children and systematic structure.

Keywords: *Preschool education, distance education, family participation*

Giriş

2019 yılının aralık ayında Çin'in Wuhan kentinde Koronavirüs (COVID-19) olarak adlandırılan yeni bir virüs ortaya çıktı. İlk zamanlarda birçok insan, virüsün ortaya çıktığı alanla sınırlı kalacağını ve çok az sonuçları olacağını düşünüyordu. Zamanla bu virüsün hızlı ve kapsamlı bir şekilde yayılma potansiyeline sahip olduğu ortaya çıktı. Koronavirüs dünyanın neredeyse tamamına kısa sürede yayılım gösterdi ve salgın haline geldi. Türkiye'de de ilk Koronavirüs vakası 11 Mart 2020 tarihinde ortaya çıktı. Salgın doğrudan ve dolaylı olarak herkesi etkiledi ve hayatın her alanında birçok değişikliğe neden oldu. Salgın sağlık sistemi başta olmak üzere ekonomi, sosyal ve eğitim sistemlerini de etkiledi ve bir tehdit oluşturdu.

Türkiye'de salgının olumsuz etkilerinin hissedildiği sistemlerden biri de eğitim sistemiydi. Salgının yayılmasını önlemek için Türkiye'de 16 Mart 2020'de okullar iki hafta süreyle kapatıldı. İlerleyen günlerde Koronavirüs vakalarındaki artışla birlikte okulların kapanma süreci uzatıldı. Bu durum eğitimin uzaktan yapılmasını zorunlu kıldı. Türkiye, kısa bir hazırlığın ardından 23 Mart 2020 tarihinde okul öncesinden liseye kadar tüm eğitim seviyeleri için uzaktan eğitim sürecini başlattı.

Uzaktan eğitim, öğrenci ve öğretmen arasında fiziksel uzaklığın olduğu ve öğrencinin öğretmenle iletişim kurmak ve eğitim materyallerine erişmek için iletişim teknolojilerini kullandığı eğitim faaliyetleridir (Balıkcıoğlu, Çınar Öz ve Işın, 2019, s. 462). Uzaktan eğitim, fiziki mesafeyle ilgili sorunların yanı sıra derslere yüz yüze katılımı engelleyen birçok nedenden dolayı da ele alınmaktadır. Küresel, sosyal, ekonomik, teknolojik, bilimsel ve bilginin yayılma hızındaki gelişmeler uzaktan eğitim ihtiyacını doğurmaktadır (Foti, 2020, s. 19). Uzaktan eğitim, geleneksel yöntemlerden farklı olarak salgın döneminde de okulların kapanmasının ardından eğitim ve öğretim sürecini devam ettirmek için en uygun yol olarak görüldü.

Türkiye'de uzaktan eğitim, devlet kanalıyla 'Eğitim Bilişim Ağı Televizyonu (EBA TV)' ve 'Eğitim Bilişim Ağı (EBA)' adlı çevrimiçi eğitim platformu ile gerçekleştirilmektedir. EBA TV'de okul öncesi eğitime yönelik kanal bulunmaz iken EBA çevrimiçi eğitim platformunda okul öncesi eğitim içerikleri bulunmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen EBA 2011-2012 eğitim-öğretim yılında kullanılmaya başlamıştır. Öğretmenler programa dayalı videolar, e-kitaplar, sınavlar, çalışma kağıtları, belgeseller,

çizgi filmler gibi eğitim materyallerini okul öncesi eğitimden lise seviyesine kadar sistem üzerinden paylaşmaktadırlar (Özer, 2020, s.1126). Öğretmenler uzaktan eğitim için ayrıca 'Zoom' ve 'Discord' gibi diğer platformları ve farklı kanalları da kullanmaktadırlar.

Salgın döneminde uzaktan eğitim, okul öncesi eğitim için de uygulanan bir yöntem olarak ortaya çıktı. Brown, Riele, Shelley ve Woodroffe (2020)'e göre eğitimin uzaktan da olsa sürekliliğinin sağlanması çocukların yararına olmaktadır. Aksi halde okul öncesi dönem çocukları için eğitimsel çıktıları, beslenmeleri, fiziksel hareketleri, sosyal ve duygusal sağlıkları okulla bağlantısının kesilmesinden etkilenmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının uzun süre okuldan uzak kalmaları ve eğitimin uzaktan olması kaliteli bir okul öncesi eğitimin gerçekleşmesinde bir problem olarak görülmektedir. Çünkü iyi tasarlanmış bir okul öncesi eğitim ortamı kaliteli bir eğitim için önemlidir. Okullar; materyal kaynakları, bilgisayarlar ve internet erişimi, diğer bilgi kaynakları, öğrenmeye uygun fiziksel alan ve etkileşimli ortam sağlama açısından en elverişli ortamlardır.

Sooter (2013)'e göre çocukların bağımsızlıklarında yaş önemli bir faktördür ve okul öncesi dönem çocukları bağımsızlıklarını geliştirme sürecindedirler. Çocuklar büyüdükçe düşünceleri ve eylemleri olgunlaşmakta, ev ve okul etkinliklerinde daha bağımsız olmaktadır. Ayrıca günümüzde uzaktan eğitim teknoloji kullanmayı gerektirmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının teknolojik öğrenme araçlarıyla sınırlı deneyimi olduğu ve bağımsız olarak bu araçları kullanmalarının yeterli düzeyde olmadığı belirgindir (Fedynich 2014 ve Wedenoja 2020'den aktaran: Kim, 2020, s. 148). Çocuklar ayrıca kendi kendini yönetme, motivasyon ve eğitimcinin yardımı olmadan eğitim materyalini anlama konusunda sorunlarla karşılaşma eğilimindedirler (Stevens ve Borup, 2015'den aktaran: Novianti ve Garzia, 2020, s. 119). Dolayısıyla okul öncesi dönem çocuklarının bağımsız olarak uzaktan eğitim sürecine katılmaları zor olmaktadır. Bu yüzden normal eğitimde olduğu gibi uzaktan eğitim sürecinde de aile katılımı kaçınılmaz olarak gün yüzüne çıkmaktadır. Aileler, özellikle uzaktan eğitim sürecinde ev ile okul arasında uyum sağlamak ve uzaktan eğitimin olumsuzluklarını en aza indirmek için kritik öneme sahiptir.

Okul öncesi dönemde eğitimin etkili ve başarılı olmasında ailelerin çocuklarının eğitimine katılımı önemli biri unsur olarak görülmektedir (Hornby ve Lafaele, 2011, s.37). Çocuklar zamanlarının büyük bir bölümünü

aileleriyle geçirirler. Dolayısıyla aileler çocukların potansiyelini keşfetmelerinde, kendini gerçekleştirmelerinde ve başarılarını arttırmalarında önemli bir role sahiptirler. Bu yüzden okul öncesi dönem çocuğunun eğitiminde okul ve aile eşit sorumluluğa sahiptir (MEB, 2013, s. 10). Ailelerin çocukların eğitiminde sorumluluk almaları, rol oynamaları ve çocukların eğitime katkı sağlamaları olarak tanımlanan aile katılımı (Ural, 2010'den aktaran Aktaş Arnas, 2013, s. 55) çocuğun kazanımlarını da arttırmaktadır. Aile katılımı, çocukların; gelişimlerini desteklemekte (Del Bono, Francesconi, Kelly ve Sacker, 2016, s. F101) akademik başarılarını arttırmakta (Çelenk, 2003, s. 32; Wilder, 2014, s. 392), özgüvenlerini arttırmakta (Yaşar Ekici, 2017, s. 558), olumlu tutum ve davranışlar geliştirmesini sağlamakta (Nakamura, 2000'den aktaran: Günay Bilaloğlu, 2014, s. 17), sosyalleşmelerini sağlamakta (Ekinci Vural, 2006, s. 104), öğretmenleri, aileleri ve akranlarıyla daha iyi iletişim kurmalarını sağlamaktadır (Günay Bilaloğlu, 2014, s. 17). Okul öncesi eğitimde aile katılım çalışmalarında öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Öğretmenlerin olumlu tutum ve davranışları aktif aile katılımının sağlanmasında çok önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin aile katılımına verdikleri önem katılımın kalitesini de etkilemektedir (Koçyiğit, 2015, s. 142).

Okul öncesi eğitimde aile katılım çalışmaları; aile eğitim etkinlikleri, aile iletişim etkinlikleri, ailelerin eğitim etkinliklerine katılımı, ev ziyaretleri ve ailenin karar alma süreçlerine katılımı olarak beş boyutta gerçekleşmektedir (Günay Bilaloğlu, 2014, s.29). Uzaktan eğitim sürecinde aile eğitim etkinlikleri, ev ziyaretleri ve ailenin karar alma süreçlerine katılımı üzerinde daha az durulan aile katılım çalışmaları olmaktadır. Bunun yanında aile iletişim etkinlikleri ve ailelerin eğitim etkinliklerine katılımı uzaktan eğitim sürecinde de devam eden aile katılım çalışmaları olmuştur. Türkiye'de okul öncesi eğitimde aile katılımı konusunda birçok çalışma bulunurken yeni karşılaşılan COVID sonrası uzaktan eğitim süreçlerinde aile katılım çalışmalarının incelenmesi gerekmektedir. Bu çalışma okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde uyguladıkları aile katılım çalışmalarını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu çerçevede aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin gerçekleştirdikleri aile katılım çalışmaları yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitim sürecinde farklılaşmakta mıdır?
2. Ailelerin uzaktan eğitim sürecine katılma durumları nasıldır?

3. Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde aileler ile iletişim kurdukları kanallar nelerdir?
4. Okul öncesi öğretmenleri hangi amaçlar için aileler ile etkileşime geçmişlerdir?
5. Uzaktan eğitim sürecine katılan aile bireyleri ve katılım gerekçeleri nelerdir?
6. Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde aile katılım çalışmalarında karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
7. Uzaktan eğitim sürecinde aile katılımının artırılması ve verimli hale getirilmesi için okul öncesi öğretmenlerinin önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde uyguladıkları aile katılım çalışmalarını incelemeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması ile desenlenmiştir. Merriam (2013, s. 40) durum çalışmalarını sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi olarak ifade etmiştir. Durum çalışmasının belirgin özelliği nasıl ve niçin sorularını temele alarak bir olgu ya da olayın derinlemesine incelenmesidir. Bu çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde aile katılım çalışmalarını nasıl uyguladıkları araştırılmıştır.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Nevşehir ilindeki anaokulu ve ilkokulların anasınıflarında görev yapan 35 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Katılımcılar amaçlı rastgele örneklem yöntemi ile seçilmiştir. Amaçlı rastgele örneklem sistematik ve rastgele seçilen durum örneklerinin araştırmanın amacı doğrultusunda amaçlı bir şekilde tasnif edilmesidir (Marshall ve Rossman, 2014'den aktaran: Baltacı, 2018, s. 258). Katılımcıların kişisel bilgileri tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların kişisel bilgileri

Cinsiyet	N
Kadın	35
Erkek	0
Yaş	N
27-31 arası	4
32-36 arası	17
37-41 arası	9
42 ve üzeri	5
Mesleki Deneyim	N
1-5 yıl	1
6-10 yıl	9
11-15 yıl	20
16-20 yıl	2
21 yıl ve üzeri	3
Çalışılan Kurum	N
Anaokulu	20
İlkokul	15
Çalışılan Kurumun Yerleşim Bilgisi	N
Şehir Merkezi	29
İlçe Merkezi	4
Köy/Kasaba	2
Çalışılan Grup	N
3-4 yaş	4
4-5 yaş	8
5-6 yaş	23

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanma Süreci

Veriler yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile hazırlanan görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formunda çalışmanın amacı ve içeriği hakkında bilgiler verilmiştir. Görüşme formu katılımcıların kişisel bilgileri ve okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde uyguladıkları aile katılım çalışmaları ile ilgili açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Görüşme soruları literatür taraması yapılarak (Aktaş Arnas, 2013; Avcı, 2013; Aydoğan, 2010) ve uzman görüşleri alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Gerekli resmi izinler alındıktan sonra Nevşehir il merkezinde bulunan bağımsız anaokulu yöneticileri ile yüz yüze iletişime geçilerek hem kendi okullarında çalışan hem de tanıdıkları okul öncesi öğretmenlerine formun gönderilmesi sağlanmıştır. Veriler 01 Haziran 2020 ile 29 Temmuz 2020 arasında toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşme kayıtlarından elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmayı amaçlamaktadır. İçerik analiz süreci verilerin kodlanması ve kategorilerin oluşturulmasını kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 227). İçerik analizinde tümevarımsal yaklaşım uygulanarak kodlar doğrudan verilerden üretilmiş ve kategoriler oluşturulmuştur. Aynı kategori altında anlam bakımından ilişkili olan veriler toplanmıştır. Kodlar arasındaki ilişkiler incelenerek benzerlik ve farklılıklar ortaya çıkarılmış ve araştırma bulgularını oluşturacak kategoriler oluşturulmuştur. Elde edilen kategoriler rapor edilirken frekans hesaplamasından yararlanılmış ve kategorilerin mümkün olduğunca tanımlayıcı olmasına dikkat edilmiştir.

Geçerlilik, Güvenilirlik ve Etik

Bu çalışmada geçerlilik ve güvenilirlik ile ilgili çeşitli önlemler alınmıştır. Veri analiz sürecinde kategori oluşturma sürecinde alan uzmanı doktora derecesine sahip bir akademisyen ile bilgi alışverişinde bulunulmuştur. Nakledilebilirliği artırmak için bulgularda katılımcıların kendi ifadelerinden alıntılara yer verilmiştir. Amaçlı rastgele örneklem yöntemi ile örneklem seçilerek inanırılık sağlanmıştır. Etik kurallar çerçevesinde veri analizinde sayılar kullanılarak katılımcılara 1-35 arası sayı verilmiştir. Alıntılarda bu sayılar kullanılmıştır. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi'nden 2020.12.117 karar numaralı etik kurul kararı ve Nevşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 49405861-44-E.8338244 sayılı araştırma izni alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde bulgular araştırma soruları çerçevesinde sıra ile sunulmuştur. Bunlar; yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitim sürecindeki aile katılım çalışmalarının farklılaşp farklılaşmamasına ilişkin bulgular, ailelerin uzaktan eğitim sürecine katılıma durumuna ilişkin bulgular, öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları iletişim kanallarına ilişkin bulgular, öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları iletişim kanallarını kullanma amaçlarına ilişkin bulgular, uzaktan eğitim sürecine katılan aileler ve katılım gerekçelerine ilişkin bulgular, öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin bulgular ve uzaktan eğitim sürecinde

aile katılımının arttırılabilmesi ve verimli hale getirilebilmesi için önerilere ilişkin bulgular şeklinde sıralanmıştır. Bulgular sunulurken frekanslardan yararlanılmıştır.

Yüz Yüze Eğitim İle Uzaktan Eğitim Sürecindeki Aile Katılım Çalışmalarının Farklılaşp Farklılaşmamasına İlişkin Bulgular

Yapılan çalışmada yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitim sürecindeki aile katılım çalışmalarının farklılaşmadığını belirten iki öğretmen olurken farklılaşmış olduğunu ifade eden 24 öğretmen olmuştur. Uzaktan eğitim sürecindeki aile katılım çalışmalarının farklılaşmasına ilişkin ortaya çıkan kategori ve kodlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Uzaktan eğitim sürecindeki aile katılım çalışmalarının farklılaşmama durumu

Kategoriler	Kodlar
Olumlu yönde farklılaşma (n=11)	Aile katılımının artması Ailenin sorumluluğunun artması
Olumsuz yönde farklılaşma (n=8)	Aile ile iletişim sorunları Aileden geri bildirim alamama
Farklılaşan uygulamalar (n=5)	Evde yapılabilecek etkinlikleri kullanma Basit ve ilgi çekici etkinlikleri kullanma

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenler uzaktan eğitim sürecindeki aile katılım çalışmalarındaki farklılıkları belirtirken aile katılım çalışmalarının olumlu ve olumsuz yöndeki farklılıklarına ve farklılaşan uygulamalara ilişkin görüş belirtmişlerdir. Olumlu yönde farklılaşma kategorisinde aile katılımının artması ve ailenin sorumluluğunun artması ön plana çıkmıştır. Aileler bu süreçte daha fazla sorumluluk almış ve çocukların eğitim sürecine daha fazla katılmışlardır. Örneğin, ‘*Ailelerin katılımı daha fazla oldu. Çoğunlukla onlar yürüttüler (12)*’. Olumsuz yönde farklılaşma kategorisi aile ile iletişim sorunları ve aileden geri bildirim alamama kodlarından oluşmaktadır. Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde ailelerle iletişim kurmada sıkıntı yaşamışlardır. Ayrıca evde yapılan çalışmalarla ilgili geri dönüt alamama da öğretmenlerin yaşadığı olumsuzluklar olarak ortaya çıkmıştır. Örneğin, ‘*Yüz yüze eğitim gibi değil, iletişim zor (21)*’. Uygulama boyutunda farklılaşma kategorisinde ise aile ile birlikte evde yapılabilecek etkinlik belirleme ve etkinliklerin ilgi çekici ve basit olmasına dikkat etme ortaya çıkmıştır. Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde uygulanan etkinliklerde değişiklik ya-

parak ailelerin çocuklarla birlikte yapabilecekleri etkinlikler seçmeye çalışmışlardır. Örneğin, 'Ailelerin evde uygulayabilecekleri etkinliklere yer verildi (7)'.

Ailelerin Uzaktan Eğitim Sürecine Katılma Durumuna İlişkin Bulgular

Ailelerin uzaktan eğitim sürecine katılımı ile ilgili öğretmenlerin görüşleri analiz edildiğinde ortaya çıkan kategori ve kodlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Ailelerin uzaktan eğitim sürecine katılım durumu

Kategoriler	Kodlar
Aktif katılım sağlama (n=13)	Katılım iyi olduğunu düşünme Ailelerin ilgili olduğunu düşünme Ailelerin performansından memnun olma Katılımın yoğun olduğunu düşünme
Aktif katılım sağlamama (n=11)	Aile katılımını yetersiz bulma Etkili katılımın olmadığını düşünme İstenilen seviyede katılımın olmaması
Katılımın aileye göre değişkenlik göstermesi (n=3)	İlgili velilerin katılımı Bazı istekli ailelerin katılımı

Tablo 3 incelendiğinde aktif katılım sağlama, aktif katılım sağlamama ve katılımın aileye göre değişkenlik göstermesi olmak üzere üç kategori ortaya çıkmıştır. Aktif katılımın olduğunu ifade eden öğretmenler; katılımın iyi ve yoğun olduğunu, ailelerin ilgili olduğunu ve ailelerin performanslardan memnuniyetlerini belirtmişlerdir. Örneğin, 'Zorlanmalarına rağmen güzel emek verdiklerini düşünüyorum (27)'. Aktif katılımın olmadığını belirten öğretmenler; aile katılımını yetersiz bulduklarını, etkili katılımın olmadığını ve katılımın istenilen seviyede olmadığını dile getirmişlerdir. Örneğin, 'Ailelerin uzaktan eğitim sürecine katılımı az sayıda ve etkinliklere ilgi azdı (25)'. Katılımın aileye göre değişkenlik gösterdiğini belirten öğretmenler ise; ilgili ve istekli ailelerin katılım sağladığını ifade etmişlerdir. Örneğin, 'Katılan istekli olan veliler olduğu gibi, bu süreçte hiç katılmayan velilerde oldu (8)'.

Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Kullandıkları İletişim Kanallarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları iletişim kanallarına ait frekans bilgileri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları iletişim kanalları

İletişim Kanalı	N
WhatsApp mesaj uygulaması	(n=21)
Telefon görüşmesi	(n=13)
EBA platformu	(n=7)
Telefon/WhatsApp üzerinden görüntülü görüşme	(n=4)
SMS	(n=3)
Sosyal medya	(n=2)
E-mail	(n=2)

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun WhatsApp mesaj uygulamasını kullandıkları görülmektedir. WhatsApp mesaj uygulamasını sırasıyla telefon görüşmesi, EBA platformu, telefon/WhatsApp üzerinden görüntülü görüşme, sms, sosyal medya ve e-mail takip etmiştir.

Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Aileler ile İletişime Geçme Amaçlarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde aileler ile iletişime geçme amaçlarına ilişkin ortaya çıkan kategori ve kodlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde aileler ile iletişime geçme amaçları

Kategoriler	Kodlar
Eğitim ve öğretim (n=25)	Eğitim faaliyetlerini yürütme Gelişimi destekleme Etkinlik/Ödev paylaşımı Etkinlik takibi Etkinliğe katılım sağlama Kitap önerileri paylaşma
İletişim (n=6)	Aile ile konuşma Aile ile mesajlaşma
Destek (n=6)	Psikolojik destek Rehberlik
Bilgilendirme (n=5)	Duyuru

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin; eğitim öğretim, iletişim, destek ve bilgilendirme amaçlı ailelerle iletişime geçtikleri görülmektedir. Eğitim öğretim kategorisi; eğitim faaliyetlerini yürütme, gelişimi destekleme, etkinlik paylaşımı, etkinlik takibi, etkinliğe katılımı sağlama ve kitap önerisinde bulunma içeriklerinden oluşmaktadır. Örneğin, 'Günlük etkinlik gönderimi ve uygulamaların geri bildirimini için aynı zamanda değerlendirme yapmak için kullandım (12)'. İletişim kategorisi; eğitim öğretim faaliyetleri dışında aileler ile konuşma ve mesajlaşma içeriklerine sahiptir. Örneğin, 'Aile ve çocukla ko-

nuşma amaçlı kullandım (9)'. Destek kategorisi; psikolojik destek ve rehberlik içeriklerinden oluşmaktadır. Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinin ve pandeminin olumsuzluklarını önlemek için ailelere destek amaçlı iletişime geçmişlerdir. Örneğin, 'Çocukların pandemi sürecindeki psikolojik durumu ve uzaktan eğitim ile ilgili görüşme amacı ile kullanıldı (25)'. Bilgilendirme kategorisi ise süreçte gerçekleştirilecek uygulamalar hakkında bilgilendirme ve duyuruları kapsamaktadır. Örneğin, 'Uzaktan eğitim sürecinde okul yönetimi tarafından iletilmesi gereken mesajları paylaşmak için kullandım (28).'

Uzaktan Eğitim Sürecine Katılan Aile Bireyleri ve Katılım Gerekçelerine İlişkin Bulgular

Uzaktan eğitim sürecine aile bireylerinden hangisinin katıldığı ile ilgili öğretmenlerin görüşleri analiz edildiğinde 22 öğretmen annelerin katıldığını belirtmişlerdir. Babaların tek başına katılım gösterdiğini ifade eden öğretmen olmazken anne ve babanın her ikisinin katılım gösterdiğini belirten dört öğretmen olmuştur. Annelerin uzaktan eğitime katılım gerekçesine ilişkin ortaya çıkan frekans dağılımı Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Annelerin uzaktan eğitim sürecine katılım gerekçeleri

Gerekçe	N
Babanın çalışması/Annenin ev hanımı olması	(n=7)
Annelerin evde bulunması	(n=4)
Öğretmenin kadın olması	(n=2)
Annelerin çocukların eğitiminde aktif olması	(n=1)
Annenin eşi ile boşanmış olması	(n=1)

Tablo 6 incelendiğinde uzaktan eğitim sürecine annelerin katılım göstermelerinin en önemli gerekçesi babanın çalışması veya annenin ev hanımı olmasıdır. Bunu sırasıyla annelerin evde bulunması, öğretmenin kadın olması, çocuğun eğitiminde annenin aktif olması ve annenin eşi ile boşanmış olması gelmektedir. Örneğin, '*Babalar işleri dolısıyla katılamadı (11)'. 'Anneler evde kaldıkları için daha fazla zaman ayırdılar (35)'. 'Bayan olduğum için (3) (18)'. 'Annelerin çocukların eğitiminde aktif olması (n=1)'. 'Annenin eşi ile boşanmış olması (n=1)'. 'Annelerin evde bulunması (n=4)'. 'Öğretmenin kadın olması (n=2)'. 'Babanın çalışması/Annenin ev hanımı olması (n=7)'. 'Uzaktan eğitim sürecinde okul yönetimi tarafından iletilmesi gereken mesajları paylaşmak için kullandım (28).'*

Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin ortaya çıkan kategori ve kodlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar

Kategoriler	Kodlar
Aile ile ilgili sorunlar (n=18)	Aile ile iletişim kuramama Ailenin teknolojik gereçlerin yetersiz olması Aile katılımının yetersiz olması Ailelerin ilgisiz tutumları
Çocuklarla ilgili sorunlar (n=9)	Çocuklarla iletişim kuramama Çocuklarla etkileşimin olmaması Çocukları zorlayamama
İnternet ve sistemsel sorunlar (n=5)	İnternet bağlantı sorunu EBA sisteminin yetersizliği

Tablo 7 incelendiğinde; ailelerle ilgili sorunlar, çocuklarla ilgili sorunlar ve internet ve sistemsel sorunlar olmak üzere üç kategori ortaya çıkmıştır. Ailelerle ilgili sorunlarda; ailelerle iletişim kurulamaması, ailelerin yeterli teknolojik araç-gereçlere sahip olamaması, aile katılımının yetersiz olması ve ailelerin ilgisiz tutumları ön plana çıkmıştır. Örneğin, 'İnterneti olmayanların olması da katılımı engelledi. Ayrıca bu sürede pek çok öğrencinin internet kullanılmak durumunda olması, aynı evde yaşayan abi, abla birlikte bilgisayar veya cep telefonunu kullanmak durumu herkes için yeterli olamadı. Özellikle orta halli veliler için zorlayıcı olmuştur (24)'. Çocuklarla ilgili sorunlarda öğretmenler daha çok çocuklarla iletişim kuramamayı ve çocuklarla etkileşimin olmamasını ifade etmişlerdir. Öğretmenler ayrıca uzaktan eğitim sürecinde çocukları zorlayamamayı da sorun olarak görmüşlerdir. Örneğin, 'Çocuklarla bire bir iletişim kuramamak. Çocukların yaşlarıyla bir arada olmamasından kaynaklanan akran etkileşiminin olmaması (28)'. İnternet ve sistemsel sorunlarda öğretmenler, internet bağlantısında ve EBA sistemini kullanmada yaşanan sorunları dile getirmişlerdir. Örneğin, 'Eba ya etkinlik yükleyememe sorunu yaşadım (31)'.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Aile Katılımının Arttırılması ve Verimli Hale Getirilmesi İçin Önerilere İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde aile katılımının arttırılması ve verimli hale getirilmesi için önerilerine ilişkin ortaya çıkan kategori ve kodlar Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Uzaktan eğitim sürecinde aile katılımının artırılması ve verimli hale getirilmesi için öneriler

Kategoriler	Kodlar
Ailelere yönelik öneriler (17)	Aileye eğitim vermek Aile ile olumlu iletişim sağlamak Aileyi eğitime zorunlu katmak Aileyi teşvik etmek
Sistemsal yapıya yönelik öneriler (n=7)	İnternet sorununu çözmek Sistem altyapısını düzeltmek Sisteme yeterli kaynak yüklemek
Çocuklara yönelik öneriler (n=5)	Evde uygulanabilir etkinlik seçmek İlgi ve dikkat çekici etkinlik seçmek Aile ile birlikte yapılabilecek etkinlik seçmek

Tablo 8 incelendiğinde; ailelere, sistemsal yapıya ve çocuklara yönelik öneriler olmak üzere üç kategori ortaya çıkmıştır. Ailelere yönelik önerilerde; aile eğitiminin verilmesi, ailelerle olumlu iletişimin sağlanması, ailenin eğitime zorunlu katılımın sağlanması ve ailenin teşvik edilmesi ön plana çıkmaktadır. Örneğin, *'Önce ailenin yapılacak etkinlik kazanımları ve sonuçları hakkında bilgilendirilmesi verimi artıracaktır diye düşünüyorum (27)'*. Sistemsal öneriler; internet sorununun çözümü, sistem altyapısının düzenlenmesi ve sistemde yeterli kaynakların olması içeriklerinden oluşmaktadır. Örneğin, *'Başta Öğretmenin ulaşabileceği, çocuklarla canlı iletişim kurabileceği dijital çoklu ortamların güvenli ve kolay hale getirilmesi (30)'*. Çocuklara yönelik önerilerde ise; evde uygulanabilir etkinlik seçme, etkinliklerin ilgi ve dikkat çekici olmasına dikkat etme ve etkinliklerin aile ile birlikte yapılabilecek olanlarını seçme ön plana çıkmaktadır. Örneğin, *'Etkinlikler ailelerin çocuklarıyla eğlenecek yapabileceği şekilde düşünülmeli (31)'*.

Tartışma ve Sonuç

Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde uyguladıkları aile katılım çalışmalarını incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada tartışma, bulgular dikkate alınarak sıra ile sunulmuştur.

Yapılan çalışmada yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitim sürecindeki aile katılım çalışmalarının farklılaşmadığını belirten iki öğretmen olurken farklılaştığını ifade eden 24 öğretmen olmuştur. Uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitimde; öğrenci ve öğretmenin birbirlerinden ayrı olması, öğretmen ile öğrencinin kitle iletişim araçları ve ortamları ile bir araya gelmesi ve iletişim-bilişim teknolojilerini eğitim-öğretim amaçlı kullanma gibi farklılıklar bu-

lunmaktadır (Kaya, 2002, s. 13). Benzer şekilde uzaktan eğitim sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin gerçekleştirdikleri aile katılım çalışmalarında da farklılıklar ortaya çıkmıştır. Zira ailelerle farklı bir eğitim-öğretim süreci gerçekleştirilmekte ve bu süreçte bir takım değişikliklerin olması doğal görünmektedir. Olumlu yönde farklılaşmada aile katılımının ve ailenin sorumluluğunun artması ön plana çıkmıştır. Okul öncesi eğitimde aile katılımının önemi bilinmekte ve ailenin de sorumluluk alması beklenmektedir (MEB, 2013, s. 10). Uzaktan eğitim sürecinde aile katılımının önemi daha da artmaktadır. Bu durumun ortaya çıkmasında çocukların gelişimsel özelliklerinden kaynaklı tek başlarına uzaktan eğitim sürecine dâhil olamayacakları ve ailenin desteğine ihtiyaç duymaları ile açıklanabilir. İletişim ve etkileşim aile katılım çalışmalarında önemli bir boyutu oluşturmaktadır. Ancak uzaktan eğitim sürecinde ailelerle iletişim ve etkileşim yüz yüze eğitimde olduğu gibi istenilen düzeyde olamamıştır. Bu durum aile katılım çalışmalarının etkililiğini de azaltmıştır. Öğretmenler ayrıca uygulama boyutunda da değişikliğin olduğunu belirterek ailelerin çocuklarla birlikte yapabilecekleri etkinliklerin yapılmasına öncelik vermişlerdir. Bu süreçte aileler bir nevi öğretmen rolünü üstlenmişler ve öğretmenlerin uygulamalarında değişikliğe yol açmışlardır.

Araştırma bulgularında ailelerin yaklaşık yarısının uzaktan eğitim sürecine aktif katıldığı görülmektedir. Hapsari, Sugito ve Fauziah (2020)'ın ve Novianti ve Garzia (2020)'nin çalışmalarında ailelerin çoğunun uzaktan eğitim sürecinde çocukların evde eğitim etkinliğine aktif olarak katıldığı ortaya çıkmıştır. Araştırma bulguları yapılan diğer çalışmalarla kıyaslandığında aile katılımının çok daha az seviyede olduğu sonucunu doğurmaktadır. Bu durum okul öncesi eğitimin hedeflerine ulaşmasında bir sorun olarak değerlendirilebilir. Morrison (2006)'a göre aile katılımı, okul öncesi eğitim programının başarısını arttırmada çok önemli bir işleve sahiptir (Morrison, 2006'dan aktaran: Günay Bilaloğlu, 2014, s. 3) Dolayısıyla öğretmenler hem okul öncesi eğitimde başarı elde etmek hem de çocukların başarısını arttırmak için ailelerin öğrenme etkinliklerine katılımını sağlamalıdır. Özellikle uzaktan eğitim sürecinde aile katılımının önemi daha da artmaktadır.

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin çoğunun WhatsApp mesaj uygulamasını kullanarak aileler ile iletişime geçtikleri görülmektedir. WhatsApp mesaj uygulamasını sırasıyla telefon ve EBA uygulaması takip etmiş-

tir. Benzer bulgu Novianti ve Garzia (2020)'nin çalışmasında da ortaya ık-mış, öğretmenler en çok WhatsApp mesaj uygulaması ile iletişim sağlamış-lardır. Balcı ve Tezel şahin (2018)'in çalışmalarında da okul öncesi ğret-menleri ailelerle iletişimde WhatsApp gruplarını tercih etmişlerdir. MEB (2013)'e göre; telefon görüşmeleri, kısa ileti hizmetleri, kitapçıklar, görsel işitsel kayıtlar, fotoğraflar, duyuru panoları, bültenler, haber mektupları, yazışmalar/iletişim defterleri, gelişim dosyaları (portfolyo), toplantılar, okul ziyaretleri, geliş gidiş zamanları, internet temelli uygulamalar ve dilek kutu-ları aileler ile etkili iletişim yöntemleridir. Ancak uzaktan eğitim sürecinde diğer iletişim yöntemlerine göre telefon görüşmeleri ve internet temelli uy-gulamaların kullanımı ön plana çıkmıştır. Çünkü uzaktan eğitimde internet ve teknoloji kullanımı sürecin temel bileşenlerindedir. İnternet aynı za-manda dünyada kullanılan yaygın iletişim araçlarından (Akbulut, şahin ve Esen, 2020, s.33).

Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde daha çok eğitim-ğretim süreçleri için ailelerle iletişime geçmişlerdir. Novianti ve Garzia (2020)'nin çalışma-sında da öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde WhatsApp mesaj uygula-ması ile ödevler vermişlerdir. Balcı ve Tezel şahin (2018)'in çalışmalarında da okul öncesi öğretmenleri yüz yüze eğitim sürecinde daha çok duyuru yapmak için WhatsApp mesaj uygulamasını kullanmışlardır. Uzaktan eği-timde eğitim ğretim süreci teknolojik araç ve gereçlerle gerçekleşmektedir. Öğretmenler de teknolojinin bir ürünü olan WhatsApp uygulamasını daha çok eğitim ğretim faaliyetlerini yürütmek için kullanmışlardır. Bulgularda ortaya çıkan diğer bir durum öğretmenlerin destek amaçlı ailelerle iletişime geçmeleridir. Ailelerin ve çocukların salgın sürecinde öğretmenlerin destek-lerini almaları önem taşıtmaktadır. Bu durum öğretmenlerin sadece eğitim ğretim amaçlı ailelerle iletişime geçmeyip her türlü süreçte ailenin yanında olduğu hissini vermesi açısında da önemli görülmektedir.

Uzaktan eğitim sürecine annelerin katılım gösterdiğini ifade eden 22 đ-retmen olmuştur. Babaların tek başına katılım gösterdiğini ifade eden đ-retmen olmazken anne ve babanın her ikisinin katılım gösterdiğini belirten dört ğretmen olmuştur. Bu bulguya benzer çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Hapsari vd. (2020)'nin ve Novianti ve Garzia (2020)'nin çalışma-sında da çocukların evde öğrenme etkinliğine eşlik eden annelerin çoğun-lukta olduğu ortaya çıkmıştır. Özyürek ve Tezel şahin (2005)'e göre de o-cukların eğitiminden anneler sorumlu olarak görülmüştür. Ayrıca Finley,

Mira ve Schwartz (2008)'e göre de anneler babalara göre daha fazla ifade etme becerilerine sahiptirler. Bu durum okul öncesi dönem çocuklarının eğitiminde ana karakter olarak annelerin belirgin olduğunu göstermektedir. Babaların işleri dolayısıyla yorgun olmaları nedeniyle evde çocuğunun eğitimine katılamama durumu söz konusu olmaktadır (Hornby ve Lafaele, 2011, s. 41). Ancak babanın da çocukların eğitim süreçlerine dahil olması gerekmektedir. Çünkü babaların çocukların eğitimine katılmaları çocuğun gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Okul öncesi dönemde aile katılım çalışmalarına babaların katılım sağladığı durumlarda çocukların; okul performanslarının daha iyi olduğu, özgüvenlerinin daha yüksek olduğu, sağlıklı akran etkileşimine sahip oldukları, sağlıklı cinsiyet rol gelişiminin olduğu ve akademik başarılarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Deretarla Gül, 2013, s. 228-229). Uzaktan eğitim sürecine annelerin katılım göstermelerinin en önemli gerekçesi babanın çalışması veya annenin evde olması gelmektedir. Her ne kadar çalışan anneler olsa da genellikle ailenin gelirini sağlamakla yükümlü kişiler olarak babalar bilinmektedir. Han ve Jun (2013)'ün çalışmasında da benzer bulgular ortaya çıkmış ve ailenin gelir kaynağı olarak daha çok babalar görülmüştür. Babaların bir işte çalışıyor olması ve annelerin ev hanımı olmaları çocukla ilgilecek kişinin anne olmasına yol açmaktadır.

Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde; ailelerle ilgili, çocuklarla ilgili ve internet ve sistemsel yapı ile ilgili sorunlar yaşamışlardır. Benzer şekilde; Türkçe öğretmenleri (Bayburtlu, 2020, s. 139-140), Sınıf öğretmenleri, Rehber öğretmenler, Beden Eğitimi öğretmenleri, Matematik öğretmenleri, İngilizce öğretmenleri (Akyavuz ve Çakın, 2020, s. 169) ve Fen Bilgisi öğretmenleri (Bakioğlu ve Çevik, 2020, s. 118) salgın döneminde uygulanan uzaktan eğitim sürecinde sorunlarla karşılaşmışlardır. Öğretmenlerin ilk defa uzaktan eğitime başlamaları ile bu süreçte sorunlar yaşamaları normal karşılanabilir. Çünkü farklı bir eğitim öğretim süreci yaşanmakta ve farklı uygulamalar gün yüzüne çıkmaktadır. Bu durum bir takım belirsizlikleri ve yeni bir sürece uyum sağlamayı da gerektirmektedir.

Aileden kaynaklı sorunlarda; aile ile iletişim kuramama, ailede teknolojik araç gereçlerin yetersiz olması, aile katılımının yetersiz olması ve ailelerin ilgisiz tutumları ön plana çıkmıştır. Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde aileler ile iletişim sorunları yaşadıklarını belirtmişlerdir. Benzer bulgu Ak-yavuz ve Çakın (2020)'ın ve Foti (2020)'nin çalışmasında da ortaya çıkmış ve

uzaktan eğitim sürecinde öğretmenler ailelerle iletişim kurmada sorun yaşamışlardır. Aile ve öğretmen arasındaki iki yönlü iletişim ile ailelerin ve öğretmenlerin çeşitli durumlarda çocukları eğitmek için birlikte çalışabilmelerinin beklenmesidir. Etkili iletişimin sağlanamadığı bu durumda çocukların eğitimi istenilen düzeyde olamayacaktır. Ailelerin bazılarında uzaktan eğitim sürecini sürdürmek için herhangi bir cihaz veya internet bağlantısı bulunmazken bazılarında birden çok kardeş arasında paylaşılan tek bir cihaz bulunabilmektedir. Araştırma bulguları ile benzer bulgulara sahip araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin; Foti (2020)'nin çalışmasında ailelerin bilgisayarlara erişememesi ve eğitim materyali eksikliği, Akyavuz ve Çakın (2020)'in çalışmasında teknoloji yetersizliği, Bayburtlu (2020)'nin çalışmasında öğrencilerin bilgisayar ve tablet gibi cihazlarının olmayışı ve Bakioğlu ve Çevik (2020)'in çalışmasında öğrencinin bilgisayara erişememesi sorun olarak ortaya çıkmıştır. Bu durum ailenin ekonomik durumuna bağlı bir sonuç olarak ortaya çıkmaktadır. Böyle bir durumda çocukların eğitimden uzak kalmaması için ihtiyaç sahibi ailelere gerekli destek sağlandığında eğitim öğretim süreci daha etkili bir şekilde yürütülecektir. Aile katılımının yetersiz olması kasıtlı olarak katılmama ve engellerden kaynaklı katılmama olarak iki açıdan değerlendirilebilir. Kasıtlı olarak katılım sağlamayan aileler çocukların eğitimi ile ilgili yeterli sorumluluğu almayan veya almak istemeyen ailelerdir. Foti (2020)'nin çalışmasında ailelerin geri bildirim çok az olduğu veya olmadığı, Akyavuz ve Çakın (2020)'in çalışmasında ailelerin ilgisiz oldukları ve geri bildirim vermedikleri ve Bayburtlu (2020)'nin çalışmasında ailelerin ilgisiz oldukları sonucuna ulaşılmış ve bu durum uzaktan eğitim sürecinde olumsuzluk olarak ifade edilmiştir. Yapılan araştırmalarda aileler bazı sorunlardan dolayı çocukların eğitimine katılmamışlardır. Örneğin; Akbulut vd. (2020)'nin çalışmasında ailelerin bilgi ve teknoloji becerilerinin yetersizliği nedeniyle, Brown vd. (2020)'nin çalışmasında ailelerin yeterli kapasitede olmaması ve kullanılan eğitim platformu deneyimlerinin olmaması nedeniyle ve Novianti ve Garzia (2020)'nin çalışmasında ailelerin teknolojik cihazları kullanmaya alışkın olmaması nedeniyle uzaktan eğitim sürecinde sorun yaşadıkları saptanmıştır. Sorunlardan dolayı uzaktan eğitim sürecine katılmayan ailelerin sorunları için çözüm üretilebilir. Aile eğitim çalışmaları planlanabilir ve sürece adapte olmaları sağlanabilir.

Çocuklardan kaynaklı sorunlarda iletişim ve etkileşimin olmaması ön plana çıkmaktadır. Foti (2020)'nin çalışmasında benzer bulgu ortaya çıkmış, öğretmenlerin çoğu öğrencilerle arasındaki etkileşimin olmamasını sorun olarak görmüşlerdir. Okul öncesi dönemde çocukların etkileşim halinde olması önem arz etmektedir. Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramına göre de zihinsel süreçler sosyal etkileşimlerle başlar. Etkileşimli ortam öğrenme için anlamlı bir sosyal bağlam sağlar. Vygotsky'e göre çocukların hem yetişkinlerle hem de diğer çocuklarla işbirliği içinde çalışmaları bilişsel gelişimlerini desteklemektedir. Çocuklar bir başkasıyla konuştuğunda ve iletişim kurduğunda düşünmesindeki aksaklıklar ve boşluklar ortaya çıkar ve düzeltmeye hazır hale gelir (Bodrova ve Leong, 2010, s. 14-17). Uzaktan eğitim sürecinde çocukların hem öğretmeni ile hem de akranları ile sosyal etkileşim imkânları olamamıştır. Bu durum çocukların gelişim sürecini olumsuz etkilemiştir.

İnternet ve sistemsel yapı ile ilgili sorunlarda internet bağlantı sorunları ve EBA sisteminde yaşanan sorunlar ön plana çıkmaktadır. Benzer sorunlar Bayburtlu (2020)'nin, Bakioğlu ve Çevik (2020)'in, Akyavuz ve Çakın (2020)'in ve Doğan ve Koçak (2020)'in değişik branştaki öğretmenlerle gerçekleştirdikleri çalışmalarda da ortaya çıkmıştır. Yapılan çalışmaların farklı illerde gerçekleştirildiği göz önünde bulundurulduğunda bu sorunun Türkiye'deki internet bağlantısı ve EBA sisteminden kaynaklandığı sonucunu doğurmaktadır. Çağımızda iletişim aracı olarak yaygın şekilde kullanılan internet uzaktan eğitim sürecinde de önemli bir fonksiyona sahiptir. İnternetin bu denli yüksek kullanım oranına sahip olmasına rağmen ailelerin buna erişimi maalesef istenilen düzeyde olmamaktadır. Bu durum uzaktan eğitimin etkili bir şekilde yürütülmesine de engel olmaktadır. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde EBA sisteminde yaşanan teknik sorunlar uzaktan eğitimin gerçekleşmesini engelleyen bir faktör olarak ortaya çıkmıştır. Bu durum uzaktan eğitimin etkili bir şekilde yürütülmesine de engel olmaktadır.

Uzaktan eğitim sürecinde aile katılımının artırılabilmesi ve verimli hale getirilebilmesi için öğretmenlerin önerileri analiz edildiğinde; ailelere yönelik önerilerde; aile eğitiminin verilmesi ve ailelerle olumlu iletişimin sağlanması ön plana çıkmaktadır. Günümüzde her konuda yaşanan hızlı değişimler, ailelerin eğitim gereksinimlerinin de farklılaşmasını sağlamaktadır (MEB, 2013, s. 7). Salgın sürecinde de aileler ilk defa uzaktan eğitim süreci ile tanışmışlardır. Bu durum ailelerin uzaktan eğitim sürecinde bir takım sorunlar yaşamasına neden oluştur. Bu durumda ailelere gerekli eğitimin

verilmesi ve bu sayede etkili bir eğitim sürecinin sağlanması öğretmenler tarafından vurgulanan nokta olmuştur. Aynı şekilde etkili iletişim sağlanarak okul ile aile arasındaki kopukluğun önüne geçilebilir ve bu sayede daha etkili bir katılım sağlanabilir. Sistemsel öneriler daha çok internet ve EBA sisteminin olumsuzluklarına yönelik olmuştur. Uzaktan eğitimin gerçekleşmesi için internet elzemdır. Ailelere gerekli internet desteğinin sağlanması daha etkili bir aile katılım çalışmalarının sürmesini sağlamaktadır. Aynı zamanda EBA platformunun da kullanımına yönelik alt yapı oluşturulması gerekmektedir. Çocuklara yönelik önerilerde ise; aileleriyle birlikte evde uygulanabilir etkinlik seçme ön plandadır. Okul öncesi dönemde uzaktan eğitimin aileler kanalıyla gerçekleştiği bilinmektedir. Aile evde öğretmen konumunu alan kişilerdir. Bu durumda ailelerin etkinliği anlayabileceği ve uygulayabileceği türden olması gerekmektedir. Böylece etkili bir süreç ve aile katılımı gerçekleştirilmiştur.

Okul öncesi öğretmenleri uzaktan eğitim sürecinde zorluklara rağmen aile katılım çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları aile katılım çalışmalarının uzaktan eğitim sürecinde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ailelerin uzaktan eğitim sürecinde aile katılım çalışmalarına yeteri kadar katılmadıkları/katılamadıkları ortaya çıkmıştır. Okul öncesi öğretmenleri uzaktan eğitim sürecinde ailelerle daha çok WhatsApp mesaj uygulaması kanalıyla iletişime geçmişlerdir. Aile bireylerinden en çok annelerin uzaktan eğitim sürecine dâhil olduğu ortaya çıkmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde ailelerle, çocuklarla ve sistemsel yapı ile sorunlar yaşadıkları ve bunlara yönelik önerileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde uyguladıkları aile katılım çalışmaları araştırılmıştır. Benzer çalışma aileler üzerinden yapılabilir ve ailelerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları incelenebilir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde uyguladıkları eğitim öğretim faaliyetleri incelenebilir. Öğretmenler okul yönetimi ile işbirliği içerisinde aile eğitim faaliyetleri düzenleyebilir. Babaların eğitime katılımına yönelik eğitimler düzenlenebilir.

EXTENDED ABSTRACT

Investigation Of The Family Participation Activities Which Pre-School Teachers Apply In The Distance Education Process

*

Serhat Gündoğdu

Neşehir Hacı Bektaş Veli University

Coronavirus (Covid-19) epidemic has adversely affected the education system in Turkey. Schools were closed on 16 March 2020, Turkey to prevent the spread of the epidemic. After a short preparation, the distance education process was started for all education levels from pre-school to high school on March 23, 2020. During the epidemic period, distance education emerged as a method applied for pre-school education. It is difficult for preschool children to participate in the distance education process independently. Therefore, family participation in the distance education process inevitably comes to light as in normal education. Families are of critical importance to ensure harmony between home and school in the distance education process and to minimize the disadvantages of distance education.

Parents' participation in the education of their children is seen as an important factor in the effectiveness and success of education in the preschool period (Hornby & Lafaele, 2011, p.37). Family participation, which is defined as parents' taking responsibility in the education of children, playing roles and contributing to the education of children (Ural, 2010 as cited in Aktaş Arnas, 2013, p.55), also increases the gains of the child. Teachers have a great responsibility in family participation activities in pre-school education. The importance that teachers give to family participation also affects the quality of participation (Koçyiğit, 2015, p.142).

In Turkey, there are many studies on family involvement in pre-school education. However, family participation studies should be examined in the distance education processes after the newly encountered COVID. This study aims to examine the family participation studies applied by preschool teachers in the distance education process.

This study, which aims to examine the family participation studies applied by preschool teachers in the distance education process, was designed with a case study, one of the qualitative research approaches. The study group of the research consisted of 35 preschool teachers working in Nevşehir province. Participants were selected by random sampling method. The data were collected with an interview form prepared with semi-structured interview questions. The interview form consists of open-ended questions about the personal information of the participants and the family participation studies applied by preschool teachers in the distance education process. The data obtained from the interview records were analyzed by content analysis method. By applying the inductive approach in content analysis, the codes were produced directly from the data and categories were created. In the data analysis process, information was exchanged with an academician with a doctorate degree in the field during the category creation process. In order to increase the transferability, quotations from the participants' own expressions were included in the findings. Credibility was achieved by selecting the sample with the purposeful random sampling method. Numbers between 1-35 were given to the participants by using numbers in data analysis within the framework of ethical rules. These numbers are used in the quotations.

In the study, 24 teachers stated that face-to-face education and family participation studies in the distance education process are different. While the teachers stated the differences in family participation studies in the distance education process, they expressed their opinions about the positive and negative differences in family participation studies and the differentiated practices. While some of the families actively participated in the distance education process, some did not. It is seen that most of the teachers use the WhatsApp message application as a communication channel with families. Teachers contacted families for education, communication, support and information purposes. It has been revealed that mothers of the family members are more involved in the distance education process. The most important reason for mothers to participate in the distance education process is that the father is working or the mother is a housewife. In the distance education process, problems with families, problems with children, internet and systemic problems have emerged in family participation studies. Teachers made suggestions for families, systemic structure and children.

Preschool teachers carried out family participation studies despite the difficulties in the distance education process. It was concluded that the family participation studies applied by preschool teachers differed in the distance education process. It was revealed that the families did not / could not participate in family participation activities sufficiently in the distance education process. Preschool teachers communicated with families mostly via WhatsApp message application during the distance education process. It has been revealed that most of the family members are the mothers involved in the distance education process. It was concluded that pre-school teachers had problems with families, children and systemic structure in the distance education process and had suggestions for them.

In this study, family participation studies applied by preschool teachers in the distance education process were investigated. Similar studies can be done through families and their experiences in the distance education process can be examined. In addition, the educational activities applied by preschool teachers in the distance education process can be examined. Teachers can organize family education activities in cooperation with the school administration. Trainings can be organized for the participation of fathers in education.

Kaynakça / References

- Akbulut, M., Sahin, U. ve Esen, A. C. (2020). More than a virus: how covid 19 infected education in Turkey? *Journal of Social Science Education*, 19, 30-42.
- Aktaş Arnas, Y. (2013). Okul öncesi eğitimde aile katılımı. Y. Aktaş Arnas (Ed.), *Aile eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı* içinde (s. 53-72). Ankara: Vize Yayınları.
- Akyavuz, E. K. ve Çakın, M. (2020). Covid-19 salgınının eğitime etkisi konusunda okul yöneticilerinin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 723-737.
- Avcı, N. (2013). Okul öncesi eğitimde aile katılımı. R. Zembat (Ed.), *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri* içinde (s. 375-404). Ankara: Anı Yayınları.
- Aydoğan, Y. (2010). Okul öncesi eğitim programlarında aile katılımı. T. Güler (Ed.), *Anne baba eğitimi* içinde (s. 103- 140). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). COVID-19 Pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 109-129.

- Balcı, A. ve Şahin, F. T. (2018). Öğretmen-aile iletişiminde whatsapp uygulamasının kullanımı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2), 749-776.
- Balıkçioğlu, N., Çınar Öz, D. ve Işın, N. N. (2019). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim derslerindeki memnuniyet araştırması: Aşık Veysel Meslek Yüksekokulu örneği. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(1), 462-473.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 Pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre türkçe eğitimi. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).131-151.
- Bodrova, E. ve Leong, D. J. (2010). *Zihnin araçları-erken çocukluk eğitiminde vyotsky yaklaşımı*. (T. Güler, F. Şahin, A. Yılmaz ve E. Kalkan, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Brown, N., te Riele, K., Shelley, B. ve Woodroffe, J. (2020). *Learning at home during covid-19: effects on vulnerable young Australians*. 10.10.2020 tarihinde <https://icponline.org/wp-content/uploads/2020/05/L-at-H-rapidresponsereport-30April2020-updated.pdf> adresinden erişilmiştir
- Creswell, J. W. (2009). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. London: Sage.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: okul aile dayanışması. *İlköğretim Online*, 2(2), 28-34.
- Del Bono, E., Francesconi, M., Kelly, Y. ve Sacker, A. (2016). Early maternal time investment and early child outcomes. *Economic Journal* 126, 96-135.
- Deretarla Gül, E. (2013). Okul öncesi eğitimde babaların katılımını sağlama. Y. Aktaş Arnas (Ed.), *Aile eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı* içinde (s. 223-237). Ankara: Vize Yayınları.
- Doğan, S. ve Koçak, E. (2020). EBA Sistemi bağlamında uzaktan eğitim faaliyetleri üzerine bir inceleme. *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(14), 110-124.
- Ekinci Vural, D. (2006). *Okul öncesi programlardaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Finley, G. E., Mira, S. D. ve Schwartz, S. J. (2008). Perceived paternal and maternal involvement: factor structures, mean differences, and parental roles. *Fathering-Harriman*, 6(1), 62-82.

- Foti, P. (2020). Research in distance learning in greek kindergarten schools during the pandemic of covid-19: possibilities, dilemmas, limitations. *European Journal of Open Education and E-learning Studies*, 5(1), 19-40.
- Günay Bilaloğlu, R. (2014). *Okul öncesi eğitimde aile katılımı etkinliklerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve aile katılımı etkinliklerinin dil-matematik becerilerinin geliştirilmesine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Han, Y. S. ve Jun, W. P. (2013). Parental involvement in child's development: father vs. mother. *Open Journal of Medical Psychology*, 2, 1-6.
- Hapsari, S. M., Sugito, S. ve Fauziah, P. Y. (2020). Parent's involvement in early childhood education during the covid-19 pandemic period. *Jurnal Pendidikan Progresif*, 10(2), 298-311.
- Hornby, G. ve Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational review*, 63(1), 37-52.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Koçyiğit, S. (2015). Family involvement in preschool education: rationale, problems and solutions for the participants. *Educational Sciences: Theory ve Practice*, 15(1). 141-157.
- MEB, (2013). *Okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek eğitim programı*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Novianti, R. ve Garzia, M. (2020). Parental engagement in children's online learning during covid-19 pandemic. *Journal Of Teaching And Learning In Elementary Education*, 3(2), 117-131.
- Özer, M. (2020). Türkiye'de COVID-19 salgını sürecinde milli eğitim bakanlığı tarafından atılan politika adımları. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1124-1129.
- Özyürek, A. ve Tezel Şahin, F. (2005). 5-6 yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 19-34.
- Sooter, T. (2013). Early childhood education in nigeria: issues and problems. *Journal of Educational and Social Research*, 3, 173-179.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397.
- Yaşar Ekici, F. (2017). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişki. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 543-562.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Gündoğdu, S. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde uyguladıkları aile katılım çalışmalarının incelenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(35), 1849-1874. DOI: 10.26466/opus.827530

Üniversite Giriş Sınavlarındaki Coğrafya Sorularının Coğrafi Becerilere Göre Dağılımı

DOI: 10.26466/opus.827816

*

Abdullah Türker* – Ufuk Sözcü **

* Dr, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara/Türkiye

E-Posta: abdullahturker82@gmail.com

ORCID: [0000-0003-3839-2735](https://orcid.org/0000-0003-3839-2735)

** Dr, Kastamonu Fen Lisesi, Kastamonu/Türkiye

E-Posta: usozcucu@hotmail.com

ORCID: [0000-0002-6809-4774](https://orcid.org/0000-0002-6809-4774)

Öz

Bu çalışmada Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda (CDÖP) yer alan becerilerin üniversiteye giriş sınavlarındaki coğrafya soruları içerisinde nasıl yer bulduğunu tespit etmek amaçlanmıştır. CDÖP' te coğrafi becerilerin 2005 programı ile birlikte yer almasından dolayı 2005-2020 yılları arasındaki üniversite sınav soruları araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Doküman inceleme modelinin kullanıldığı çalışmada veriler içerik analiziyle incelenmiştir. Üniversite giriş sınavlarında çıkmış olan coğrafya soruları Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM)'nin web sitesi üzerinden ulaşılmıştır. Sınavlardaki coğrafya soruları araştırmacılar tarafından tek tek incelenerek hangi beceri ya da beceriler ilişkili oldukları belirlenmiştir. Güvenirliğin alan uzmanları görüşleriyle sağlandığı çalışmada 583 coğrafya sorusu değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda soruların en çok coğrafi gözlem ve harita becerisini ölçtüğü görülmüştür. Bunun yanında zamanı algılama, kanıt kullanma ile değişim ve sürekliliği algılama becerilerini ölçen çok az sorunun olduğu, arazi becerisini ölçen hiç soru olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca soruların coğrafi becerileri eşit oranda ölçmediği, öğretim programında yer alan öğrenme alanı veya ünitelere göre de eşit oranda dağılmadığı dikkati çekmiştir. Ortaya çıkan sonuçlar neticesinde üniversite sınavında çıkan coğrafya sorularının öğretim programındaki becerilerle uyumlu bir şekilde hazırlanması gerektiği vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Coğrafi beceri, coğrafya öğretim programı, üniversite sınav soruları

Distribution of Geography Questions in University Entrance Exams by Geographical Skills

*

Abstract

In this study, it was aimed to determine how the skills in the Geography Curriculum (CDÖP) are included in the geography questions in the university entrance exams. Due to the fact that geographical skills are included in the CDÖP together with the 2005 program, university exam questions between 2005-2020 constitute the sample of the research. In the study using the document review model, the data were examined by content analysis. The geography questions from the university entrance exams were found on the website of the Assessment, Selection and Placement Center (ASPC). The geography questions in the exams were examined one by one by the researchers and it was determined which skill or skills they were associated with. 583 geography questions were evaluated in the study, where reliability was provided by expert opinions. As a result of the evaluation, it was observed that the questions measured the most geographical observation and map skills. In addition, it has been found that there are very few questions that measure time perception, evidence use, and change and continuity perception skills, and there are no questions that measure land skill. It was also noted that the questions did not measure geographical skills equally, nor were they equally distributed according to the learning area or units included in the curriculum. As a result of the results, it was emphasized that the geography questions that appeared in the university exam should be prepared in accordance with the skills in the curriculum.

Keywords: *Geographical skill, geography curriculum, university exam questions.*

Giriş

Öğretim faaliyetleri ile öğrencilere kazandırılan kabiliyetler beceri olarak tanımlanabilir. Doğal ve beşeri ortam etkileşimini inceleyen coğrafya bilimi ile bireylerdeki mekân algısını üst düzeye çıkarmak için bazı becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır. 1994 yılında gerçekleştirilen Geography Education Standart Project (Coğrafya Eğitimi Standartları Projesi) kapsamında coğrafi beceriler 1) coğrafi sorular sorma, 2) coğrafi bilgi edinme, 3) coğrafi bilgileri düzenleme, 4) coğrafi bilgileri analiz etme ve 5) coğrafi soruları yanıtlama olmak üzere beş başlık altında ifade edilmiştir. Olay ve olguların buldukları yerde neden ve nasıl ortaya çıktıklarını düşünmek üzere coğrafi sorular sorma becerisinden faydalanılarak hipotezler geliştirilebilir. Coğrafi bilgi edinme becerisi; coğrafi veri toplama, saha çalışmaları, mülakatlar yapma ve arşiv tarama gibi faaliyetleri içerir. Coğrafi bilgilerin düzenlenmesi becerisi toplanan verileri yapısına uygun biçimde harita, tablo ve özetler oluşturarak düzenlemeyi içerir. Coğrafi bilgilerin analizi becerisi veriler arasında bağlantı kurma, ilişkiyi ortaya koyma ve coğrafi ilişkilere dair tahminler ortaya koyma süreçlerini içerir. Coğrafi soruları yanıtlama becerisine sahip bireylere ulaşabilmek için ilk dört becerinin iyi gelişmiş olması gerekir. Bu beceri ile bilgiyi analiz etme ve açıklamalar yaparak sonuçlara ulaşma yeteneğinin gelişmesi beklenir (Huynh, 2009).

Coğrafi beceriler, Ünlü (2011) ile Bozyiğit ve Akça (2017) tarafından ana hatları ile “Coğrafya dersi öğretim süreci boyunca öğrencilerde kazandırılması ve geliştirilmesi amaçlanan kabiliyetler” olarak tanımlanmaktadır. Artvinli (2010) ise tüm öğretim programlarında yer alan bu becerileri öğrencilerin yaşamlarında, mesleklerinde ve gelecekte de kullanabilmeleri için öğrenmeleri esas olan yetenekler olarak değerlendirmektedir.

1923'ten günümüze coğrafya dersi öğretim programlarının gelişimi ve değişimi incelendiğinde 2018 yılında yapılan değişikliğin onuncu değişim olduğu görülür (Kaya, 2012). Coğrafya dersi öğretim programları (CDÖP) incelendiğinde coğrafi beceri kavramı ilk kez 2005 CDÖP'te kullanılmıştır. 2005 CDÖP'ün genel yapısına bakıldığında süreç ve beceri temelli bir yapıda olduğu görülür. CDÖP'te verilen kazanımlara becerilerin kazandırılması için kılavuz görevi yüklenmiştir (Artvinli, 2010).

CDÖP'teki coğrafi beceriler; öğrencilerin günlük ve gelecek yaşamlarında ve hangi meslek grubunda görev yaparlarsa yapsınlar mesleki yaşama-

rında kullanabilecek niteliktedir. Belirtilen beceriler coğrafya konularının tümünde farklı düzeylerde kullanılabilir durumdadır ve coğrafya öğretimi sırasında kazanımların ilişkili olduğu ve gerektirdiği coğrafi becerilerin birlikte verilmesi gereklidir (Ünlü, 2014).

2018 CDÖP'te verilen beceriler ile kapsamaları hakkında kısa açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

“Coğrafi Gözlem Becerisi: Gözlem becerisi; olay ve olgulara dikkat etme, olay ve olguları algılama, tanımlama, olay ve olguların neden ve sonuçlarını açıklama, olay ve gözlemediklerinin nedenlerini sorgulayıp sonuçlarını tahmin edebilme, olay ve olgular arasında ilişkiler kurabilme, olay ve olguların benzer ve farklı yönlerini ortaya koyma, gözlediklerini kaydetme ve aktarma, gözlemediklerini daha önce öğrendikleri ile karşılaştırabilme ve bağdaştırabilme, gözlediklerini araştırmalarında veya gelecekle ilgili planlamalar yapmak için kullanabilme, benzer olaylarla ilişkilendirme ve tekrar aynı olayla karşılaştığında ne yapması gerektiğine yönelik davranış geliştirme ile ilgilidir. Okul ve çevre şartlarının elverdiği ölçüde çevre gezileri ve alan çalışmaları düzenlenmesi, gözlemlemeye dayanan araştırma çalışmalarını planlanması ve uygulanması bu becerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır (MEB,2018).”

“Arazide Çalışma Becerisi: Bu becerinin gelişmesi için sınıf dışında yapılan ve coğrafya dersi için bilimsel laboratuvar çalışmaları niteliğinde olan arazi çalışmalarına yer verilmesi önemlidir. Öğrencilerin sınıf dışında çevresinde olup biten olay ve olguları gözlemlemeleri için teşvik edecek çalışmanın amaçlarını belirleme, araştırma için plan tasarlama (araştırma öncesi gerekli kaynak, malzeme toplama, takvimlendirme, arazide gerekli olan materyali hazırlama), gerekli araç-gereç ve teknolojiyi kullanma, arazide veri toplama ve kaydetme, verileri analiz etme, sonuçlar çıkarma, öneriler geliştirme, rapor yazma gibi uygulamaları gerçekleştirebilecekleri çalışmalara ve projelere yer verilmesi bu becerinin gelişimine katkı sağlayacaktır (MEB,2018).”

“Coğrafi Sorgulama Becerisi: Coğrafi sorgulama becerisi; konu veya problemin farkına varma, konu veya problemi tanımlama ve açıklama, konu veya problemi analiz etme ve yorumlama, gelecekle ilgili tahminlerde bulunma ve karar verme, kişisel çıkarımlarda bulunarak değerlendirmeler yapma ve yargılara varma süreçlerini içermektedir (MEB, 2018).”

“Zamanı Algılama Becerisi: Doğa ve insana ait süreçler zamanla bir sistem ve doku oluşturur. Bu anlamda doğa ve insana ait süreçler açısından farklı zaman algıları vardır. Coğrafya dersi ile öğrencilere jeolojik süreçlere ait zaman algısı; yıllık, mevsimlik ve günlük süreçlerle ilgili zaman algısı; tarihî süreçler ile ilgili zaman algısı ve ekolojik döngüler ile ilgili zaman algısı kazandırılır (MEB, 2018).”

“Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi: Değişim ve sürekliliği algılama; zaman ve süreç içindeki benzerlik ve farklılıkları bulmayı, mekândaki değişim ve sürekliliği algılamayı, coğrafi süreçlerdeki değişim ve sürekliliğin nedenlerini sorgulamayı gerektirir (MEB, 2018).”

“Harita Becerileri: Coğrafya öğretiminde harita çalışmaları oldukça önemlidir. Gerek arazi çalışmalarında gerekse sınıfta coğrafi olay ve olguların dağılımlarında haritalardan faydalanılır. Harita becerileri şunları içerir: Harita üzerinde konum belirleme, harita üzerine bilgi aktarma, amacına uygun harita seçme, haritalardan yararlanarak hesaplamalar yapma, mekânsal dağılışı algılama, haritayı doğru şekilde yorumlama, taslak haritalar oluşturma. Bununla birlikte küre ve atlas kullanma becerisi de coğrafi beceriler içerisinde yer alır. Küre ve atlas kullanma becerisi, temelde ilköğretim programlarında kazandırılan coğrafi beceridir (MEB, 2018).”

“Tablo, Grafik ve Diyagram Hazırlama ve Yorumlama Becerisi: Tablo, grafik ve diyagram hazırlama; uygun veri seçimi ve sınıflandırılması; verilere uygun tablo, grafik ve diyagram oluşturma, konuyla ilgili fotoğraflar kullanma ve ilişkilendirme; kesitler oluşturma (bitki ve jeoloji kesitleri gibi), tablo, grafik ve diyagramları uygun yerlerde kullanma; tablo, grafik ve diyagramları yorumlama; tablo, grafik ve diyagramları karşılaştırarak sentezleme becerilerini içerir (MEB, 2018).”

“Kanıt Kullanma Becerisi: Coğrafi olay ve olgularla ilgili doğa ve insan süreçlerine ait kanıtlar birincil, ikincil veya doğrudan araziden elde edilebilir niteliktedir. Coğrafyada kanıt kullanma “Jeolojik süreçlere ait fosil, taş veya tektonik vb. bir doğa unsurunu kanıt olarak kullanma; iklim süreçlerine ait kanıt kullanma, tarihî, sosyal, ekonomik ve politik olay ve olgulara ait kanıt kullanma” becerilerini içerir (MEB, 2018).”

Tüm bu beceriler birbiri ile ilişki içerisindedir. Doğal ya da beşeri çevrede var olan unsurların tespiti ve değişimi gözlem becerisini gerektirmektedir. Doğru şekilde gözlemlenen coğrafi ortam mekândaki değişim ve sürekliliği algılama ile zaman ve kronolojiyi algılama becerilerine alt yapı oluşturmaktadır. Çünkü CDÖP'e (2018) göre değişim ve sürekliliği algılama; zaman ve süreç içindeki benzerlik ve farklılıkları bulmayı, mekândaki değişim ve sürekliliği algılamayı, coğrafi süreçlerdeki değişim ve sürekliliğin nedenlerini sorgulamayı gerektirir. Çevre okuryazarlığı becerisi coğrafi ortamı doğru şekilde gözlemleyip bilgi, tutum ve davranış geliştirmeye katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda Karatekin ve Aksoy (2012) öğrencilere ekoloji ve çevre bilgisi, çevre duyarlılığı, sorumlu çevre davranışı ve çevre sorunlarının çözümünde onlara bilişsel bir takım beceriler kazandırmanın önemine vurgu yapmışlardır.

Coğrafi becerilerin gelişebilmesi için öncelikle coğrafi bilgiye sahip olmak gerekmektedir. Coğrafi mekânlar arasında hareket etmek, bir yerden başka bir yere gitmek için nereye ve nasıl sorularına cevap bulabilmek coğrafi bilgi gerektirmektedir. Bu bilginin performansa dönüşüp kabiliyete dönüşmüş bir şekilde yapılması için coğrafi beceriye sahip olmak gerekmektedir. Coğrafi beceri coğrafi bilgi, tutum ve davranışı kapsayan bir niteliğe sahiptir. Ünlü (2011) insan ve doğa arasındaki ilişkinin yararlı bir şekilde gelişebilmesini coğrafi becerilerin gelişmiş olmasına bağlamaktadır. Coğrafi mekânı doğru anlamının ve kullanmanın doğurduğu ihtiyaç neticesinde coğrafya öğrenmenin ve coğrafi becerileri geliştirmenin süreklilik arz ettiği anlaşılmaktadır. Kızılçaoğlu (2006), Dünya üzerindeki benzerlik ve farklılıkları ayırt edebilecek, sorunlara karşı duyarlı ve çözüm üretme potansiyeline sahip bireylerin yetiştirilebilmesinde coğrafi becerilerin kazandırılmasının önemine vurgu yapmıştır. Taş (2008)'a göre ise coğrafi becerilere sahip öğrenciler çevre sorunları ve mekânsal sorunları daha iyi analiz edebileceklerinden, bireysel ve toplumsal daha iyi yaşam standartlarını yakalamak için coğrafi becerileri edinmiş bireylere ihtiyacımız vardır.

CDÖP'te yer alan becerilerin öğrencilere öğretim etkinlikleri ile kazandırılıp kazandırılmadığı okullarda yapılan dönem içi sınavlarla ölçülür. Ders öğretmeni tarafından yapılan sınavların yanında öğrencinin gelecekte yapacağı mesleği belirlemede büyük öneme sahip olan Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılan üniversiteye giriş sınavları da coğrafi becerilerin kazandırılma düzeylerini test etmede büyük öneme sahip

sınavlardır. Literatür incelendiğinde coğrafi becerilerin kazandırılma düzeyleri, bunları etkileyen faktörler, öğretim programlarındaki beceri yaklaşımları, eğitim süreçlerinin coğrafi becerilerin kazandırılmasına etkisi, coğrafi becerilerin çeşitli değişkenler bakımından değerlendirilmesi gibi konularda çalışmalar olduğu görülmektedir (Koç, 2003; Shin, 2006; Taş, 2008; Artvinli, 2012; Alhosani ve Yagoub, 2015; Bozyiğit ve Akça, 2017; Ridha, Utaya, Bachri ve Handoya, 2019; Fesliyen, Şanlı ve Pınar, 2019).

ÖSYM tarafından yapılan çeşitli sınavlardaki coğrafya sorularının sayısal dağılışı, konulara göre dağılımı, düzeylerine göre dağılışı gibi birçok farklı açıdan incelendiği çalışmaların olduğu görülmektedir (Aladağ ve Duran, 2016; Sözen ve Türksever, 2019; Türksever ve Sözen, 2019; Kızılçaoğlu, 2004; Sözen ve Türksever, 2018; Özel, 2002). Ancak ÖSYM tarafından yapılan sınavlardaki soruların coğrafi becerileri ölçme düzeylerini belirlemeye yönelik bir çalışma olmadığı görülmüştür. Çalışmanın problemini üniversite sınavlarında sorulan coğrafya sorularının coğrafi becerileri ne düzeyde ölçtüğü sorusu oluşturmaktadır. Bu doğrultuda çalışmanın temel amacı; coğrafi becerilerin CDÖP'te yer almaya başladığı 2005 yılından 2020'ye kadar ÖSYM tarafından yapılan üniversiteye giriş sınavlarında (ÖSS-ÖYS / YGS-LYS / TYT-AYT) sorulan coğrafya sorularının hangi coğrafi becerilerle ilişkili olduğunun belirlenmesidir.

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada doküman incelemesi modeli kullanılmıştır. Doküman analizi, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntemdir. Nitel çalışmada kullanılan diğer yöntemler gibi doküman analizi de anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturmak, ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin ve Strauss, 2008; Akt. Kırıl, 2020, s.173). Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizidir. Doküman incelemesinin aşamaları: dokümanlara ulaşma, özgünlük (orijinallik), kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Evren ve Örneklem

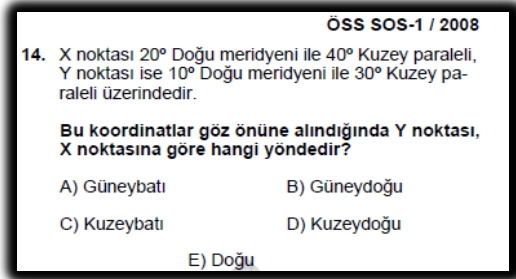
Araştırmanın evreni ÖSYM tarafından yapılan üniversite sınavlarındaki coğrafya sorularıdır. Araştırmanın örneklemini ise 2005-2020 yılları arasında ÖSYM'nin yayınladığı üniversite sınavındaki tüm coğrafya soruları oluşturmaktadır. Araştırmaya kapsamına alınacak sınavlar belirlenirken amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmadaki ölçüt coğrafya dersi öğretim programında coğrafi becerilerin yer verilmeye başlandığı tarih ve sonrasındadır. Tablo 1 ölçüt örnekleme dâhilinde seçilen yıllara ait coğrafya soru sayılarını göstermektedir.

Tablo 1. 2005-2020 yılları arasında üniversite sınavlarında çıkan coğrafya soru sayıları.

Yıllar	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Soru Sayıları	16	25	25	25	25	54	54	54
Yıllar	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Soru Sayıları	50	50	50	50	50	22	22	22

Verilerin toplanması ve Analizi

Örnekleme dâhilinde belirlenen yıllara ait sorular ÖSYM'nin resmi sitesinden elde edilmiştir. 2005-2020 yılları arasında yayımlanan 594 coğrafya sorusunun tamamına ulaşılmıştır. Ulaşılan sorular içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Veriler dört aşamada analiz edilmiştir. Bu aşamalar: 1) Listeleme aşaması, 2) Tasnif etme aşaması, 3) Kategori geliştirme, 4) Geçerliliği ve güvenilirliği sağlama aşamasıdır. Öncelikle sorular yıllara ve birinci-ikinci basamak sınavlarına göre sıralanmıştır. CDÖP'te yer alan coğrafi beceriler listelenmiştir. Soruların hangi beceri veya becerileri ölçtüğü ve hangi öğrenme alanında (2005 CDÖP) veya ünite (2018 CDÖP) olduğuna yönelik oluşturulan tablo üzerinde kodlamalar yapılmıştır. Kodlamalar araştırmacıların yanı sıra coğrafya eğitimi alanında uzmanlaşmış 2 akademisyen ile birlikte toplamda 4 kişi tarafından yapılmıştır. Yapılan kodlamalar daha sonra eşleştirilerek kodlamaların güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994) kodlayıcılar arasındaki görüş birliği formülüne $[P \text{ (Uzlaşma Yüzdesi \%)} = \frac{[Na \text{ (Görüş Birliği)} / Na \text{ (Görüş Birliği)} + Nd \text{ (Görüş Ayrılığı)}] \times 100}{\text{Görüş Birliği}}]$ göre hesaplanmış ve güvenilirlik katsayısı .86 bulunmuştur. Bu değer yapılan kodlamaların güvenilir olduğunu işaret etmektedir. Aşağıda bir üniversite sorusuna ait analiz örneği verilmiştir.

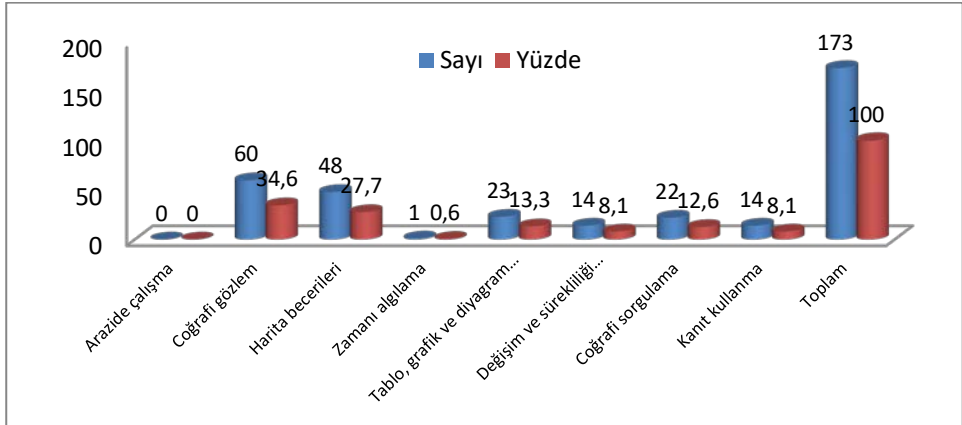


Şekil 1. ÖSS 2008 1. Basamak Coğrafya Sorusu

Uzmanlar tarafından yukarıda verilen sorunun doğal sistemler alanında yer aldığı ve harita becerisini ölçtüğü tespit edilmiştir. Harita becerisinin seçilmesinde CDÖP'te yer alan 'Harita üzerinde konum belirleme, haritalardan yararlanarak hesaplamalar yapma' ifadeleri kaynaklık etmiştir. Bazı soruların birden fazla beceride yer alması durumunda aynı soru iki farklı beceriye dahil edilerek toplama katılmıştır.

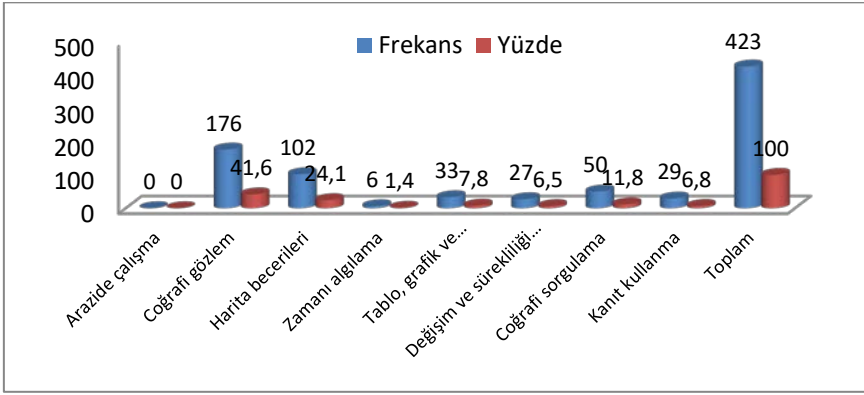
Bulgular

Bu bölümde, araştırma problem ve alt problemleri kapsamında elde edilen verilere ait bulgulara yer verilmiştir. Şekil 2'de üniversite sınavlarının birinci basamağında sorulan coğrafya sorularının CDÖP'te yer alan coğrafi becerilere göre dağılımı gösterilmektedir.



Şekil 2. Üniversite sınavlarındaki 1. Basamak Coğrafya Sorularının Coğrafi Becerilere Göre Dağılımı

Üniversite sınavlarının birinci basamağında 2005-2020 yılları arasında 173 adet coğrafya sorusu sorulmuştur. Şekil 2 incelendiğinde bu soruların 60 tanesinin (%34,6) coğrafi gözlem becerisini ölçmeye yönelik olduğu tespit edilmiştir. 48 sorunun (%27,7) harita becerisini, 23 sorunun (%13,3) tablo, grafik ve diyagram hazırlama ve yorumlama becerisini, 22 sorunun coğrafi sorgulama becerisini ölçmeye yönelik hazırlandığı görülmektedir. Zamanı algılama becerisine yönelik 1 sorunun olduğu coğrafya sorularında arazide çalışma becerisine yönelik soru bulunmadığı tespit edilmiştir. Şekil 3'te üniversite sınavlarının ikinci basamağında sorulan coğrafya sorularının CDÖP'te yer alan coğrafi becerilere göre dağılımı gösterilmektedir.



Şekil 3. Üniversite sınavlarındaki 2. Basamak Coğrafya Sorularının Coğrafi Becerilere Göre Dağılımı

Şekil 3'te görüldüğü üzere bazı soruların birden fazla beceri içermesinden dolayı ikinci basamaktaki 404 olan soru sayısı tabloda frekans olarak 423 kabul edilmiştir. Bu sorulardan %41,6'sı ($f=176$) coğrafi gözlem becerisini ölçmektedir. Coğrafi gözlemden sonra en fazla harita becerisini ($f=102$) ölçen sorular yer almaktadır. Bu becerilere ek olarak 50 sorunun coğrafi sorgulama, 33 sorunun tablo, grafik ve diyagram hazırlama ve yorumlama, 27 sorunun değişim ve sürekliliği algılama becerisine yönelik olduğu görülmektedir. Zamanı algılama becerisinin 6 soru ile ölçüldüğü sorularda arazide çalışma becerisine yer verilmemiştir. Tablo 2'de üniversite sınavlarında sorulan coğrafya sorularının temsil ettiği coğrafi becerilerin CDÖP'te yer alan öğrenme alanlarına göre dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 2. Üniversite sınavlarındaki coğrafya sorularının ölçen coğrafi becerilerin CDÖP'te yer alan öğrenme alanlarına/ünitelere göre dağılımı

Coğrafi Beceriler	Doğal Sistemler		Beşeri Sistemler		Mekânsal Bir Sentez Türkiye		Küresel Ortam Bölgeler ve Ülkeler		Çevre ve Toplum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Arazide çalışma	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Coğrafi gözlem	39	18	54	24,9	51	23,5	33	15,4	40	18,4	217	37,2
Harita becerileri	51	32,7	14	9	44	28,2	32	20,5	15	9,6	156	26,7
Zamanı algılama	5	55,5	3	33,3	1	11,1	0	0	0	0	9	1,5
Tablo, grafik ve diyagram hazırlama ve yorumlama	21	38,2	21	38,2	11	20	2	3,6	0	0	55	9,4
Değişim ve Sürekliliği algılama	2	4,5	16	36,3	8	18,1	9	20,4	9	20,4	44	7,5
Coğrafi sorgulama	8	10,5	25	32,9	24	31,5	4	5,2	15	19,7	76	13
Kanıt kullanma	10	21,7	12	26,1	13	28,2	9	19,5	2	4,3	46	7,9
Toplam	132	22,6	135	23,1	146	25	89	15,2	81	13,9	583	100

Tablo 2'de öğrenme alanlarına göre üniversite sınav sorularındaki coğrafi becerilerin dağılışı görülmektedir. Arazide çalışma becerisine ölçen bir kazanımın bulunmadığı görülmektedir. Coğrafi gözlem becerisine ait soruların daha çok beşeri sistemler (%24,9) ve mekânsal bir sentez Türkiye (%23,5) öğrenme alanlarında bulunduğu ancak genel olarak öğrenme alanlarına göre dengeli bir dağılıma sahip olduğu tespit edilmiştir. Coğrafi gözlem becerisine ait soruların toplam soruların %37,2'sini oluşturarak en yüksek orana sahip olduğu da görülmektedir.

Harita becerilerini ölçen soruların çoğunlukla (%32,7) doğal sistemler öğrenme alanında en az ise çevre ve toplum (%9,6) ile beşeri sistemler (%9) öğrenme alanında olduğu tespit edilmiştir. Harita becerilerine ait soruların toplam soruların % 26,7'sini oluşturmaktadır. Zamanı algılama becerisini ölçen soruların toplam soruların %1,5'ini oluşturarak en az orana sahip olduğu görülmektedir. Zamanı algılama becerisi sorularının %55,5'i doğal sistemler öğrenme alanında yer alırken küresel ortam ülkeler ve bölgeler ile çevre ve toplum öğrenme alanında hiç soru olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo, grafik ve diyagram hazırlama ve yorumlama becerisini ölçen soruların büyük çoğunluğunu %38,2'şer orana sahip olan doğal ve beşeri sistemler oluştururken çevre ve toplum öğrenme alanında herhangi bir soru tespit edilmemiştir. Bu becerinin toplam sorular içerisindeki oranı ise % 9,4 olmuştur. Değişim ve sürekliliği algılama becerisinin toplam sorulardaki oranı %7,5'tir. Öğrenme alanlarına göre dağılımda beşeri sistemlerin %36,3

ile en yüksek orana sahip olduğu buna karşılık en az oranın (%4,5) doğal sistemler öğrenme alanında olduğu görülmektedir.

Coğrafi sorgulama becerisine ait soruların en çok beşeri sistemler öğrenme alanında (%32,9) en az küresel ortam ülkeler ve bölgeler (%5,2) öğrenme alanında olduğu görülmektedir. Coğrafi sorgulama becerisinin toplam soruların %13'ünü oluşturduğu tespit edilmiştir. Kanıt kullanma becerisini ölçen soruların en çok mekânsal bir sentez Türkiye (%28,2) öğrenme alanında en az da çevre ve toplum (%4,3) öğrenme alanında yer aldığı görülmektedir. Kanıt kullanma becerisine ait sorular toplam soruların % 9,7'sini oluşturmaktadır. Genel olarak becerilerin öğrenme alanlarına göre dağılımı incelendiğinde en çok becerinin mekânsal bir sentez Türkiye (%25) öğrenme alanında, en az çevre ve toplum (%13,9) öğrenme alanında yer aldığı görülmektedir. Öğrenme alanlarının soru dağılımının genel olarak birbirine yakın olduğu bulgusu da tespit edilmiştir.

Tartışma

2005-2020 yılları arasında üniversiteye giriş sınavının ilk aşamasında sorulan 173 sorunun %34,4'ünün coğrafi gözlem, % 27,7'sinin ise harita becerilerini test eden sorulardan oluştuğu görülmektedir. İkinci aşamadaki sınavlarda yer alan coğrafya sorularının becerilere dağılımına bakıldığında 423 sorudan %41,6'sı (f=176) coğrafi gözlem becerisini, %24,1'nin (f=102) ise harita becerisini ölçen sorular olduğu görülmektedir. Koç (2013) olay, olgu ve özelliklerin dağılımını haritalar yardımıyla gösterip neden-sonuç ilişkisi kurarak analiz edebilmek için harita becerilerine sahip olunması gerektiğini ifade etmiştir. Coğrafya branşı ile özdeşleşmiş ilkelere olan dağılım ortaya konulabilmesi için harita becerisine sahip olan bireylere ihtiyaç vardır. Bu bağlamda sınavlarda sorulan sorular içerisinde harita becerileri ile ilişkin soruların oranı iyi düzeydedir.

2018 CDÖP'te becerilerin ilişkilendirildiği kazanım sayılarına bakıldığında coğrafi sorgulama becerisi ile ilişkilendirilen kazanım sayısı 58, harita becerileri ile ilişkilendirilen kazanım sayısı 46, kanıt kullanma becerisi ile 32, değişim ve sürekliliği algılama becerisi ile 28, coğrafi gözlem becerisi ile 24, zamanı algılama becerisi ile 16, arazide çalışma becerisi ile 14 olduğu görülmektedir (MEB, 2018). CDÖP'teki kazanım-beceri ilişkilendirilmesinin

dağılışı ile ilk aşamadaki sınav sorularındaki dağılımın tutarlı olmadığı görülmektedir.

ÖSYM tarafından yapılan üniversiteye giriş sınavlarında arazide çalışma becerisinin ölçülmesine imkân sağlayan sorular olmaması normal olarak değerlendirilmelidir. Çünkü arazide çalışma becerisinin kazanılıp kazanılmadığının kâğıt üzerinde ve özellikle çoktan seçmeli sorularda test edilmesi oldukça güçtür.

Üniversite giriş sınavlarındaki coğrafya sorularında %37,2 ile en fazla ilişkilendirilen coğrafi gözlem becerisine ait soruların en fazla beşeri sistemler ünitesi ile ilişkili konularda sorulduğu görülmektedir. Bu durumun beşeri sistemler ünitesi başlığı altında verilen konuları (nüfus, yerleşme, tarım, endüstri, ulaşım, turizm, ticaret gibi) günlük yaşamda gözlemlemenin daha kolay olması nedeniyle olduğu düşünülmektedir. Zira doğal sistemler ünitesi kapsamında özellikle yeryüzü şekilleri ile ilgili coğrafi gözlem becerisinin geliştirebilmek için arazi çalışmalarına ihtiyaç olabilecektir.

Coğrafyanın dağılış ilkesinin verilebilmesi için tüm coğrafya konularında sıklıkla tercih edilen haritaların okunması ve kullanılmasına yönelik becerilerle ilişkilendirilen soruların büyük oranda doğal sistemler ünitesi kapsamında olduğu görülmektedir. İklim ve yeryüzü şekillerini içeren konuların bu ünite kapsamında ele alınması nedeniyle bu durum normal olarak değerlendirilmektedir. Üniversite giriş sınavlarında temsil edilme oranı düşük olan zamanı algılama becerisi kapsamındaki soruların da yarıdan fazlasının doğal sistemler ünitesi kapsamında olduğu kapsamı dolayısıyla olağan bir durum olarak değerlendirilmektedir.

Tablo, grafik ve diyagram hazırlama ve yorumlama becerisi ile ilgili soruların doğal ve beşeri sistemler ünitelerinde yoğunlaşması normal karşılanabilir bir durumdur. Ancak çevre ve toplum ünitesi kapsamında hiç soruya yer verilmemiş olması eksiklik olarak değerlendirilebilir. Pala ve Başbüyük (2019) tarafından yapılan araştırmada tablo ve grafik okuma becerileri üzerinde matematik becerilerinin büyük etkiye sahip olduğu ortaya konulmuştur. Bu durum coğrafya soruları içerisinde tablo, grafik ve diyagram hazırlama becerisini ölçmek amacıyla kullanılan soruların çözümünde matematik becerilerine de ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

Değişim ve sürekliliği algılama becerisi ile ilgili soruların beşeri sistemler ünitesinde yoğunlaştığı görülmektedir. Benzer biçimde coğrafi sorgulama becerisine ait soruların da büyük oranda beşeri sistemler başlığı altındaki

konularla ilintili sorulduğu görülmektedir. Bozyiğit ve Akça (2017) coğrafi sorgulama becerisinin kazanmış öğrencilerin nesne ve olayların yeryüzündeki konum ve dağılımlarını daha kolay algılayacağını vurgular.

Kanıt kullanma becerisini ölçen soruların ise 2005-2017 yılları arasında Mekânsal Bir Sentez: Türkiye öğrenme alanı kapsamındaki konularla ilişkilendirildiği görülmektedir. 2018 müfredatı ile birlikte Türkiye ile ilgili konuların diğer üniteler içerisinde verilmiştir. 2018 öncesindeki sınavlarda çıkan soruların Mekânsal Bir Sentez: Türkiye öğrenme alanı kapsamında sayıca fazla olması beceri-öğrenme alanı/ünite dağılımında üstünlük sağladığı görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada beceri temelli müfredatın uygulanmaya başlandığı 2005 yılından itibaren üniversiteye giriş sınavlarında çıkmış coğrafya sorularının ölçtüğü coğrafi becerilerin dağılımı incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda toplam sorular arasında en fazla coğrafi gözlem becerisi ile ilintili sorulara yer verildiği görülmektedir. Coğrafi gözlem becerisini hem birinci basamak hem de ikinci basamak sınavlarında harita becerisi ile takip etmektedir. Uygulanan sınavlarda arazide çalışma becerisini ölçmek amacıyla hiç soruya yer verilmediği görülmektedir. Bu beceri dışındaki 7 beceri arasında en az soru gelen beceri ise zamanı algılama becerisi olmuştur. Becerilerin öğrenme alanı / ünite bazındaki dağılımlarına bakıldığında ise Türkiye ile ilgili konulara ağırlık verildiği görülmektedir.

Bu sonuçlar ışığında araştırma sonucunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir;

- Öğretim programlarındaki bilgilerin yanında kazandırılmasının önemi her fırsatta vurgulanan becerilerin de üniversiteye giriş sınavı sorularında ölçülmesi ile ilgili daha iyi planlamalar yapılarak soru-beceri dağılımı öğretim programı dikkate alınarak belirlenmelidir.
- Araştırmacılar için ise ÖSYM tarafından yapılan diğer merkezi sınavlarda (KPSS ya da Kurum Sınavları gibi) yer alan coğrafya sorularının ilişkilendirilebileceği becerilerin analizine yönelik çalışmalar yapılacağı önerilmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

**Distribution of Geography Questions in University
Entrance Exams by Geographical Skills**

*

Abdullah Türker – Ufuk Sözcü
Gazi University, Kastamonu Science High School

Abilities acquired by students through teaching activities can be defined as skill. It is aimed to gain some skills to maximize the perception of space in individuals through the science of geography, which studies the interaction of natural and human environments. In 1994, the Geography Education Standard Project (Geography Education Standards Project) geographic skills were expressed under five headings: 1) asking geographic questions, 2) obtaining geographic information, 3) organizing geographic information, 4) analyzing geographic information, and 5) answering geographic questions.. Hypotheses can be developed by using the ability to ask geographical questions to consider why and how events and phenomena occur where they are located. The ability to obtain geographic information includes activities such as collecting geographic data, field studies, conducting interviews and scanning archives. Ability to organize geographic information includes editing the collected data by creating maps, tables and summaries in accordance with its structure. Ability to analyze geographic information includes the processes of correlating data, revealing relationships, and making predictions about geographical relationships. In order to reach individuals who have the ability to answer geographical questions, the first four skills must be well developed. With this skill, the ability to analyze information and achieve results by making explanations is expected to develop (Huynh, 2009).

Geographical skills are defined by Ünlü (2011) and Bozyiğit and Akça (2017) as “skills intended to be acquired and developed by students during the geography course teaching process”. Artvinli (2010), on the other hand, evaluates these skills contained in all educational programs as abilities that are essential for students to learn so that they can use them in their lives, professions and in the future.

Examining the development and change of geography course curriculum from 1923 to the present, it is seen that the change made in 2018 is the tenth change (Kaya, 2012). The concept of geographical skills was first used in the 2005 GCC when geography course curriculum (GCC) was examined. Looking at the general structure of the 2005 GCC, it is seen that it has a process and skill-based structure. In order to gain skills in the achievements given in GCC, a guide task has been installed (Artvinli, 2010). Geographic skills included in the 2018 GCC; Geographical observation, working in the field, geographical inquiry, time perception, change and continuity perception, map skills, table, chart and diagram preparation and interpretation, and evidence use skills are collected under eight headings.

The problem of the study is to what extent the geography questions asked in university exams measure geographic skills. The main aim of the study in this direction is to determine which geographical skills are related to the geography questions asked in the university entrance exams (ÖSS-ÖYS / YGS-LYS / TYT-AYT) conducted by student selection and placement center from 2005 to 2020, when geographical skills began to be included in the GCC.

The document review model was used in this research. Document analysis is a systematic method used to examine and evaluate all documents, including printed and electronic materials. Like other methods used in qualitative research, document analysis requires the study and interpretation of data to make sense, create an understanding of the relevant topic, and develop empirical knowledge (Corbin & Strauss, 2008; as cited in Kral, 2020, P.173). Document review is the analysis of written materials that contain information about the facts or facts that are intended to be investigated. Document review stages include access to documents, authenticity (authenticity), control, understanding documents, analyzing data and using data (Yildirim and Şimşek, 2013).

Questions for the years determined within the sample were obtained from the Official Site of the student selection and placement center. All 594 geography questions published between 2005-2020 have been reached. The questions reached were analyzed using the content analysis technique. The data was analyzed in four stages. These stages are: 1) listing stage, 2) sorting stage, 3) category development, 4) ensuring validity and reliability. First, the questions are sorted by year and first-and second part exams. The geograp-

hic skills included in the GCC are listed. Encodings were made on the created table for what skills or skills the questions measured and in what learning area (2005 GCC) or unit (2018 G). Coding was done by researchers, as well as 2 academics specializing in geography education, and a total of 4 people. The codes are then matched and the reliability of the encodings is determined by Miles and according to Huberman's (1994) consensus formula between coders [P (Percentage of Agreement%) = $[Na$ (Consensus) / Na (Consensus) + Nd (Disagreement)] X 100) and the reliability coefficient was found to be .86.

173 geography questions were asked between 2005-2020 in the first part of the university exams. It was found that 60 (34.6%) of these questions were aimed at measuring geographical observation skills. 48 problems (27.7%) were prepared to measure map skills, 23 problems (13.3%) were prepared to measure table, graph and diagram preparation and interpretation skills, and 22 problems were prepared to measure geographical inquiry skills. It was found that there were no questions about the ability to work in the field in geography questions, where there was 1 question about the ability to perceive time. Figure 3 shows the distribution of geography questions asked at the second part of the university exams according to the geographical skills contained in the GCC.

Because of the skill of some of the questions in the second stage of the university exams, the number of questions, which was 404, was accepted as a frequency of 423 in the table. Of these questions, 41.6% ($f=176$) measure the ability to observe geography. After geographical observation, there were questions that measured the map skills ($f=102$). In addition to these skills, it was seen that 50 problems were related to geography inquiry, 33 problems were related to the ability to prepare and interpret tables, graphs and diagrams, and 27 problems were related to the ability to perceive change and continuity. In the questions in which the ability to perceive time was measured by 6 questions, the ability to work in the field was not included.

Looking at the distribution of geographical skills in university exam questions according to learning areas and units, it seemed that there was no gain that measured the ability to work in the field. It was found that questions about geographical observation skills were mostly found in human systems (24.9%) and spatial synthesis Turkey (23.5%) learning areas, but had a balanced distribution according to learning areas in general. It was also

observed that questions related to geographical observation skill had the highest rate, accounting for 37.2% of the total questions. It was found that the questions that measured map skills were mostly (32.7%) in the field of natural systems learning, at least in the field of environment and society (9.6%) and human systems (9%) learning.

Between 2005-2020, 34.4% of the 173 questions asked in the first part of the university entrance exam were geography observation and 27.7% of the questions were for testing map capabilities. Looking at the distribution of 423 geography questions in the second part of the exams to their abilities, 41.6% (f=176) had questions that measured geography observation ability, and 24.1% (f=102) had questions that measured ISE map ability. 37.2% of the geography questions in the university entrance exams were most associated with the geography observation skill questions in the subjects related to the University of human systems.

At the end of the study, it seemed that among the general questions, questions related to the ability to observe the most geography were included. Geography followed observation skill with map ability in both first and second part of the exams. In the applied exams, there were no questions to measure the ability to work in the field. Among the 7 skills other than this skill, the skill that came with the least questions was the ability to perceive time. Considering the distribution of skills on the basis of learning area / unit, issues related to Turkey were given priority.

Kaynakça / References

- Aladağ, C. ve Duran, Y. (2016). 2011-LYS Coğrafya sorularının madde güçlüğü ve kavram yanlılığı yönünden analizi. *İlköğretim Online*, 15(4), 1425-1435. doi <http://dx.doi.org/10.17051/fo.2016.01994>
- Alsosani, N.M.D. ve Yagoub, M.M. (2015). Geographic skills: a case study of students in the United Arab Emirates, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 24 (1), 95-102.
- Artvinli E. (2010). Coğrafya derslerini yapılandırmak: Aksiyon (eylem) araştırması-na dayalı bir ders tasarımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 21, 184-218.
- Artvinli, E. (2012). Integrate geographic skills with active learning in geography: a case of Turkey. *Journal of Research and Didactics in Geography (J-READING)*, 1, Dec., 2012. 43-50 DOI: 10.4458/1005-06.

- Bozyiğit, R. ve Akça, D. (2017). Coğrafya öğretiminde coğrafi sorgulama becerisinin öğrencilerin tutum ve başarıları ile öğrenmenin kalıcılığı üzerine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 38, 72-85.
- Fesliyen, Z., Şanlı, C. ve Pınar, A. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinin harita beceri düzeylerine yönelik bir eylem araştırması: Kulu örneği. *Gelecek Vizyonlar Dergisi*, 3(3), 9-23.
- Huynh, N. (2009). *The role of geospatial thinking and geographic skills in effective problem solving with GIS: K-16 Education*. Theses and dissertations (Comprehensive). 1078. <https://scholars.wlu.ca/etd/1078>.
- Karatekin, K., ve Aksoy, B. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 7(1), 1423-1438.
- Kaya, N. (2012). *Türkiye’de coğrafya eğitimi: Öğretim programları, öğretmen eğitimi ve ders kitapları boyutu*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Kızılcıoğlu, A. (2004). ÖSYM sınavlarında 1981-2002 sorulan coğrafya sorularının değerlendirilmesi. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(11), 77-95.
- Kızılcıoğlu A. (2006). İlköğretim birinci kademesinde coğrafya eğitimi ve öğretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 14, 82-106.
- Koç, H. (2003). Harita beceri düzeyleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi üzerine bir inceleme. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 17-32.
- Miles, Matthew. B. ve Huberman, A. Micheal. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2005). *Coğrafya dersi öğretim programı (CDÖP)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Coğrafya dersi öğretim programı (CDÖP)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Özel, A. (2002). Üniversite sınavlarındaki coğrafya sorularının dağılımı ile liselerdeki coğrafya programının ders saat sayılarının ve ağırlıklarının karşılaştırılması. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 5, 55-67.
- Pala, Ş.M. ve Başbüyük, A. (2019). Matematik becerisinin sosyal bilgiler derslerindeki harita grafik ve tablo okuma becerilerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 41-56.

- Ridha, S., Utaya, S., Bachri, S. ve Handoyo, B. (2019). Students' geographic skills in Indonesia: Evaluating learning material questions about gis using taxonomy of spatial thinking. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(4), 266-287. November 11, 2020 from <https://www.learntechlib.org/p/216561/> adresinden erişilmiştir.
- Shin, E-K. (2006). Using geographic information system (GIS) to improve fourth graders' geographic content knowledge and map skills, *Journal of Geography*, 105(3), 109-120, DOI: [10.1080/00221340608978672](https://doi.org/10.1080/00221340608978672)
- Sözen, E. ve Türksever, Ö. (2018). Üniversite giriş sınavlarında coğrafya soru sayısındaki değişikliğin bölgesel liderlik açısından önemli olan ortaöğretim coğrafya programına olası etkilerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, 3(3), 1-12.
- Sözen, E. ve Türksever, Ö. (2019). KPSS coğrafya öğretmenlik alan bilgisi testi (öabt) soru dağılımlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2019 Özel Sayısı, 73-84.
- Taş, H. (2008). Coğrafi beceriler ve bunları öğrencilere kazandırma yolları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 13(20), 45-58.
- Türksever, Ö. ve Sözen, E. (2019). 2012-2018 yılları arasında KPSS lisans genel kültür testi coğrafya soru dağılımlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2019 Özel Sayısı, 85-96.
- Ünlü M. (2011). Coğrafya derslerinde coğrafi becerilerin gerçekleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4). 2115-2172.
- Ünlü M. (2014). *Coğrafya öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Türker, A. ve Sözcü, U. (2021). Üniversite giriş sınavlarındaki coğrafya sorularının coğrafi becerilere göre dağılımı. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(35), 1875-1894. DOI: 10.26466/opus.827816

Montessori Yaklaşımı Temelli STEM Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının Fene ve Fen Öğretimine Yönelik Tutumlarına Etkisi

DOI: 10.26466/opus.831879

*

Zehra Çakır * - Sema Altun Yalçın **

* Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü

E-Posta: zehracakir.29@hotmail.com

ORCID: [0000-0003-4585-8214](https://orcid.org/0000-0003-4585-8214)

** Prof. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

E-Posta: saltun_11@hotmail.com

ORCID: [0000-0001-6349-2231](https://orcid.org/0000-0001-6349-2231)

Öz

Bu çalışmada, Montessori eğitim yaklaşımı felsefesi temel alınarak hazırlanan STEM etkinliklerinin okul öncesi öğretmen adaylarının fene ve fen öğretimine yönelik tutumları üzerindeki etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Örneklem grubu toplamda 50 okul öncesi öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışmada nicel verileri toplamak için tek grup öntest sonest deseni oluşturulmuştur. Çalışma toplamda 14 hafta sürmüştür. Çalışmada nicel veri toplama araçları olarak "Fen Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeği" ve "Fen Bilgisi Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmanın nitel verilerini toplamak için de nicelde kullanılan ölçeklerin maddeleri temel alınarak araştırmacı tarafından hazırlanan "Yarı yarı yapılandırılmış mülakat formu" kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen nicel veriler istatistiksel (paired sample t testi) yöntemle, nitel veriler ise içerik analizi ile analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda; Montessori yaklaşım temelli STEM etkinliklerinin okul öncesi öğretmen adaylarının fene ve fen öğretimine yönelik tutumları üzerinde olumlu yönde etki ettiği tespit edilmiştir. Nitel verilerde elde edilen sonuçlarda öğretmen adaylarının fene ve fen öğretime yönelik tutumlarında olumlu gelişmeler sağladığını ve nicel sonuçları destekler nitelikte olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: *Fen, Montessori yaklaşımı, STEM, Tutum*

The Effects of Montessori Approach Based STEM Activities on Pre-service Teachers' Attitudes Towards Science and Science Teaching

*

Abstract

In this study, it was aimed to determine the effect of STEM activities prepared on the basis of the Montessori education approach philosophy on pre-school teacher candidates' attitudes towards science and science teaching. Mixed method was used in the study. The sample group consists of 50 pre-school teacher candidates in total. In the study, a single group pre-test post-test pattern was created to collect quantitative data. The study lasted 14 weeks in total. In the study, "Science Attitude Scale" and "Science Attitude Scale" were used as quantitative data collection tools. In order to collect the qualitative data of the study, the "semi-structured interview form" prepared by the researcher based on the items of the scales used in quantitative terms was used. The quantitative data obtained in the study were analyzed using the statistical (paired sample t test) method, and the qualitative data were analyzed by content analysis. In the results of working; It has been determined that STEM activities based on Montessori approach have a positive effect on pre-school teacher candidates' attitudes towards science and science teaching. The results obtained from the qualitative data showed that there were positive improvements in teacher candidates' attitudes towards science and science teaching and the quantitative results were of high quality.

Keywords: Science, Montessori approach, STEM, Attitude

Giriş

Teknolojinin hızla geliştiği bilim çağında ülkelerin ihtiyaç ve beklentilerini karşılayabilecek nitelikli bireylerin yetiştirilmesini gerekli kılmıştır. Bu da eğitim programlarında fen eğitiminin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesiyle mümkündür. Fen eğitimi için eğitim ortamları ne kadar iyi tasarlanırsa bireylerin feni kalıcı ve etkili bir şekilde öğrenebilmeleri de o kadar iyi olacaktır (Smith ve Karr-Kidwell, 2000). Feni öğrenen bireyler bunu diğer disiplinlerle birleştirerek günlük hayatlarında kullanabileceklerdir. Bunu sağlayan eğitim programı ise dünyada yaygın olarak kullanılan, Türkiye’de ise 2017 yılından itibaren müfredata katılan, STEM eğitimidir (Bybee, 2010; Çepni, 2017). Fenin tek başına etkili bir şekilde verilmesinin yeterli olmadığını gören ülkeler, feni diğer disiplinlerle yani teknoloji, matematik ve mühendislik alanları ile entegre bir şekilde verilmesi gerektiğinin önemini vurgulamışlardır. Bu dört ana disiplinin birbiriyle entegre edilmesi de STEM eğitimini ortaya çıkarmıştır (TÜSİAD, 2014).

21. yüzyılda bilimsel gelişmeye öncülük eden matematik ve fen bilimleri eğitimlerinin etkinleştirilmesi, birçok ülkenin eğitim sistemlerindeki temel hedefi haline gelmiştir. Yine yaşamın her yerinde fen ve teknoloji olmasına rağmen çocuklara yeteri kadar bu alanlarda deneyimler sunulmamaktadır. Tam bu noktada okul öncesi eğitim programı ile kolayca bütünleştirilerek disiplinler arası bağı kurmayı ve bu deneyimleri sağlayabilecek; teknoloji, fen, mühendislik ve matematiği içinde barındıran STEM yaklaşımı daha da önem kazanmaktadır (Ünlü ve Dere, 2018). Okul öncesi eğitim araştırmacıları bu alanların önemini vurgulayarak çocukların sorgulama ve araştırma yoluyla öğrenmelerini desteklemektedirler (Linder, Ramey ve Zambak, 2013). STEM üzerinde yapılan çalışmalar, son zamanlarda okul öncesi (anaokulu) dönem üzerine odaklanmıştır. Literatüre bakıldığında okul öncesinde; STEM eğitiminin içinde bulunan fen, ve matematik eğitimlerinin, çocukların seviyelerine uygun olmasının yanı sıra 21. yy becerilerini kazandırmada daha etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılık becerilerinin maksimum seviyede olması, STEM uygulamalarının bu dönemde verilmesinin hedef ve kazanımlara ulaşmada önemli bir etki olarak görülmektedir (Greenfield vd., 2009; Sackes Flevaris, Gonya ve Trundle, 2012). Bu düşünce doğrultusunda yapılan çalışmalar, okul öncesi eğitim-öğretiminde fen ve matematik eğitimleri üzerine odaklanmış ve uygulamalı

STEM etkinliklerini ortaya çıkarmıştır. Daha sonra bu STEM etkinliklerinin, okul öncesi dönem eğitiminde kullanılan ve STEM'le ortak amaçları barındıran Montessori yaklaşımıyla harmanlanarak uygulatılmasının çocuğa hem farklı disiplinlerin kolaylıkla öğretilmesini hem de sağlayacağı katkının önemi üzerindeki görüşü ortaya çıkarmıştır (akır, Altun Yalçın ve Yalçın, 2020). Okul öncesinde oynatılan oyunlar, çocuğa kazandırılmak istenilen kavramlar ve beceriler planlı bir şekilde STEM uygulamaları içerisinde kullanarak verilebilir. Okul ncesi dönemdeki çocukların keşfetme-araştırma ruhları ileri seviyededir ve etraflarında gerçekleşen olaylara, nesnelere karşı oldukça meraklı bir yapıya sahiptirler. Planlanan oyun üzerinde çocuğun soru sorma ve hipotez oluşturmalarına imkân verilerek STEM alanlarına yönelik bilgi ve becerileri geliştirilebilir (Uyanık Balat ve Günşen, 2017). Tam da bu noktada Montessori yaklaşımıyla birleştirilmiş STEM etkinlikleri, çocuğa önceden planlanan kazanımlar doğrultusunda hazırlanmış bir çevrede çocuğun özgürce oyun oynamasına ve günlük yaşam becerileri kazanmasına, sorumluluk bilinci oluşturmasına, zihinsel ve bedensel becerileri geliştirmesine yardımcı olmaktadır (Uyanık Balat ve Günşen, 2017). "STEM eğitiminin okul öncesi dönemde uygulatılan ve ortak amaçları barındıran Montessori yaklaşımıyla birlikte hazırlanmış bir öğretme-öğrenme ortamında, etkili şekilde sunulabileceği düşünülmektedir. Bu konuda yeterli araştırma bulunmaması bu konu üzerine odaklanmayı gerekli kılmıştır (akır, 2018). Montessori yaklaşımı, İtalyan kadın doktoru Maria Montessori tarafından zgür eğitim anlayışı temel alınarak geliştirilmiş bir eğitim yaklaşımıdır. Dünyada birçok ülkenin okul öncesi eğitim programlarında uygulatılan fakat ülkemizde çalışmalarına henüz yeni başlanan, çocuğun bilişsel, sosyal ve psikomotor beceri gelişiminde olumlu yönde etki eden bir eğitim yaklaşımıdır (Eratay, 2009; Yıldırım Doğru, 2009).

Montessori yaklaşımındaki amaçlar öncelikle çocuğu bir yetişkin yardımı olmadan kendi bireysel beceri ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek seviyeye getirmektir. Ayrıca kendi problemlerini zebileen, sorumluluk bilincine sahip, üretken, kendine ve başkalarına saygılı, yaratıcı ve zgven sahibi bireyler yetiştirmektir. Bu yaklaşım eğitimin doğal bir süreç olduğunu ve çocuğun kendi iç sesini dinleyerek davranışlarını nasıl yöneteceğini öğreneceğini böylece kendi denetimini sağlayabilen kalıcı bir öğrenim gerçekleştirebileceğini savunur (Yıldırım Doğru, 2009). STEM eğitiminin de amaçları arasında bulu-

nan, üretken, problem çözebilen, problemi kurabilen, yaratıcılık becerisi gelişmiş, probleme farklı açılardan yaklaşabilen, matematiksel düşünme becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmek Montessori yaklaşımının amaçları ile benzerlik göstermektedir. Bunlar göz önüne alınarak doğal bir eğitim ortamında kalıcı öğrenmeyi esas alan Montessori yaklaşımının, disiplinler arası bütünlüklü bir öğrenme olan STEM eğitimi için eğitim ortamını zenginleştiren etkili bir öğretim yaklaşımı olduğu söylenebilir (Elkin, Sullivan ve Bers, 2014). Bu kapsamda, eğitim sistemlerinde ihtiyaçlar doğrultusunda eğitim yaklaşımları değişirken, bu alanlarda önce öğretmenlerin yeterli seviyede bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bunun için özellikle okul öncesi öğretmen adaylarının Montessori ile STEM alanlarında güçlü bir içerik ve pedagojik bilgiye sahip olmaları ve gelecek meslek hayatlarında bu alanları birbiri ile entegre edebilen birer uzman olarak yetiştirilmesi oldukça önemlidir (Çakır ve Altun Yalçın, 2020).

Çalışmanın amacı, Montessori yaklaşımı temelli STEM etkinliklerinin okul öncesi öğretmen adaylarının fene ve fen öğretimine yönelik tutumları üzerindeki olası etkilerini tespit etmektir.. Ayrıca adayların Montessori ve STEM eğitime yönelik görüşlerini tespit etmek araştırmanın diğer bir amacıdır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Çalışmada etkisi incelenen eğitimin etkililiğini birçok kanıtla desteklemek amacıyla karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntemin temelinde nicel ve nitel verilerin toplanarak birleştirilmesi ve ilişkilendirilmesi söz konusudur. Böylece araştırmacılar araştırma problemini daha iyi anlamayarak boylamsal bir araştırma yürütmüş olacaklardır (Creswell ve Tashakkori, 2007). Araştırmada ilk önce nicel veriler toplanarak analizleri yapılmıştır. Daha sonra ise elde edilen nicel sonuçları tamamlamak ve desteklemek amacıyla nitel veriler toplanıp analiz edilmiştir (Creswell, 2002). Nicel araştırmanın baskın olması nedeniyle çalışmada karma yöntem çeşitlerinden olan açıklayıcı karma araştırma deseni kullanılmıştır. Açıklayıcı karma araştırma desenlerinde nicel araştırmanın baskın olması nedeniyle araştırmacı ilk önce nicel verileri toplar, sonra bu verileri desteklemek ve tamamlamak amacıyla nitel veriler toplanır

ve analizleri yapılır (Büyüköztürk, Kılıç akmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Nicel verilerin elde edilmesinde tek grup öntest son test deseni oluşturulmuştur. Çalışma sonunda oluşturulan grup içerisinde gönüllü seçilen 15 kişiye verilen eğitim hakkında görüşme formları uygulanarak nitel veriler elde edilmiştir.

Örneklem

Çalışmanın örneklemini, Doğu Anadolu' nun orta ölçekli bir ilinin devlet üniversitesinde 3. sınıfta öğrenim gören toplamda 50 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretime yönelik tutumlarını ölçmek için, Thompson ve Shrigley (1986) tarafından ilköğretim öğretmenlerine yönelik geliştirilen, Cho, Kim ve Choi (2003) tarafından okul öncesi öğretmen adaylarına düzenlenen "Fen Öğretime Yönelik Tutumları Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek amlıbel akmak (2006) tarafından Türkçe' ye uyarlanarak Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha = .81$ bulunmuştur. Ölçek 5'li likertli ve 3 maddesi olumsuz olmak üzere toplamda 17 maddeden oluşmaktadır.

Fene yönelik tutumlarını ölçmek için ise Geban, Ertepinar, Yılmaz, Altın ve Şahbaz (1994) tarafından geliştirilen "Fen Bilgisi Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 5'li likert tipi ve 10 olumlu 5 olumsuz madde olmak üzere toplam 15 maddeden oluşmaktadır. Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha = .83$ olarak bulunmuştur.

Yarı yapılandırılmış mülakat formu ise 9 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Bu sorular kullanılan ölçeklerin maddelerine paralel olarak hazırlanmış ve amacına uygunluğu eğitim bilimleri alanındaki iki uzmana inceletildikten sonra onaylatılarak adaylara uygulanmıştır.

Veri Analizleri

Çalışmada elde edilen nicel veriler istatistiksel analizlere tabi tutulmuştur. Bu analizler için önce verilerin normalliği test edilmiştir. Normallik için örneklem sayısının 30 üzerinde olması sebebiyle Kolmogorov-Smirnov testi dikate alınarak p anlamlılık değerinin 0,05' ten büyük çıkması ile verilerin nor-

mal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir (Can, 2016). Daha sonra verilen eğitimin etkililiğini ölçmek için uygulanan ön test ve son test puanları arasında anlamlılık derecesine bakılmıştır. Puanlar arasında bir farklılık gözlenip gözlenmediğini belirlemek amacıyla ilişkili örneklem t-testi yapılmıştır. İlişkili örneklem t-testinde aynı örneklem grubu üzerinde ölçülen ön ve son test puan ortalamaları karşılaştırılmaktadır (Can, 2016).

Nitel verilere ise içerik analizi uygulanmıştır. Bu analiz için önce araştırmacı tarafından yapılan görüşmeler bir araya toplanarak kod ve kategoriler oluşturulur. İçerik analizinde aşamalar sırasıyla verilerin kodlanması, kategorilerin bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi-tanımlanması, bulguların yorumlanması şeklinde tamamlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Yapılan görüşme verileri bir kayıt altına alınarak veriler yazıya dönüştürülmüş ve içerik analizinin aşamalarına uygun olarak analiz edilmiştir. Veri analizlerinin geçerlik ve güvenilirlik kısmında oluşturulan kod ve kategoriler 4 ayrı uzmana sunulmuş ve sonuçlar birleştirilmiştir. Nitel veri analiz güvenilirlik değeri %75 bulunmuştur. Kodlayıcılar arası güvenilirlik değeri %70 üstü ve % 80'e yakın olması güvenilir olduğunu gösterir (Arastaman, Öztürk Fidan ve Fidan, 2018).

Etik Bilgileri

Erzincan Üniversitesi İnsan Hakları Etik Kurulu 30.11.2017 tarihli 09/09 sayılı bir çalışmadır. Araştırmada örneklem grubundan veri toplamak üzere seçilen gönüllü bireyler onay formu imzalanarak konu hakkında bilgilendirilmiştir. Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği ile ilgili herhangi bir işlem yapılmamış ve Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesindeki tüm kurallara uyulmuştur.

Süreç

Çalışmada Montessori yaklaşım temelli STEM etkinlikleri seçiminde bazı özelliklere dikkat edilmiştir. Bunlar; etkinliklerin STEM eğitimi özelliklerini ve Montessori yaklaşımı felsefesini içermesi, öğretmen adaylarının alan bilgilerini kullanarak yeni tasarımlar oluşturabilecekleri heyecanı verebilecek düzeyi içermesidir. Ayrıca adayların etkinliklerde karşılaştıkları problemleri bir önceki yaptıkları etkinlikten edindikleri tecrübe ve bilgileri ile çözebi-

lecekleri nitelikte olması, meslek hayatlarındaki öğretme ortamlarında ve bireysel gelişimlerinde kullanabilecek düzeyde olmasına önem verilmiştir. Etkinlikler; günlük yaşamın her alanında bulunabilen basit malzemelerden (pet şişe-bardak ve kapakları, pipet, karton kutular, yalıtan kablolar, teneke kutu gibi), robotik-kodlama legolarından, web 2 araçlarından (kahoot, scratch, code.org, tinkercad vb.) ve tiplerden (nişasta ve gıda bovalarıyla renklendirilerek yapılan, sağlık açısından güvenilir, silindir şeklinde küçük süngerlerdir. İslatılan özel bezlerinin üzerine dokundurularak istenilen tasarım şekillendirilmektedir) oluşturulmuştur. Haftada 2 ders saati olmak üzere toplamda 14 hafta süren Montessori yaklaşım temelli STEM uygulamaları bizzat araştırmacıların rehberliğinde okul öncesi öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte, adayların fen konularına yönelik tutumlarının olumlu yönde değişmesine ve fen konuları öğretebilme konusunda yeterliliğe sahip olmalarına yardımcı olmaya çalışılmıştır. Bunun yanı sıra fenle ilgili karşılaştıkları bir problemin çözümüne yönelik ön yargılarını kaldırmak, yaratıcılık becerilerini geliştirmek farklı bakış açıları kazanmalarına, öğrendikleri bilgiler ile günlük yaşam durumları arasında bağ kurabilmelerine ve kendi ürünlerini tasarlayabilmelerinin verdiği özgüveni sağlamaya yardımcı olmaya çalışılmıştır. Bu uygulamalara geçmeden önce adaylara STEM eğitimi ve Montessori yaklaşımı hakkında temel teorik bilgiler verilmiştir. Daha sonra uzmanlar tarafından belirlenen etkinlikleri yapmak için dört kişiyi geçmeyen gruplar oluşturulmuştur. Sonra haftanın etkinliği hakkında adaylara nasıl yapacakları hakkında teorik bilgiler (gerekli olan fen ve matematik gibi bilgiler, yapılacak etkinliğin çizimle görselleştirilmesi gibi) anlatılarak gerekli malzemeler tanıtılmıştır. Her grup yapılacak etkinlik için hazırlanan mevcut malzemelerden almaları ve belirlenen 2 saatlik ders sürede etkinliklerini tamamlamaları istenilmiştir. Etkinlik gruplandırılması sırasıyla ilk olarak basit malzemeleri içeren etkinlikler yaptırılmış daha sonrada robotik kodlama, tip çalışmaları ve web 2 araçları uygulanmıştır. Son olarakda her grup Montessori yaklaşım temelli STEM etkinliklerine uygun olacak şekilde kendi belirledikleri bir konu ve kazanımlar doğrultusunda üzerinde gerekli materyalleri ve etkinlikleri uzmanlardan bağımsız olarak kendileri oluşturup sunmaları istenilmiştir.

Bulgular

Çalışmadaki nicel ve nitel bulgular aşağıda tablo ve yorumları ile birlikte verilmiştir.

Tablo 1. Fen öğretimine yönelik tutumlara ilişkin paired samples t-testi sonuçları

Ölçümler	N	\bar{X}	ss	t	sd	p
Öntest	50	50,54	12,40	-7,316	49	,000
Sontest	50	63,26	7,65			

Montessori yaklaşımı temelli STEM etkinliklerinin okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla ön ve son test puanları arasında yapılan ilişkili örneklem t-test sonuçları Tablo 1' de gösterilmiştir. Testin sonuçlarında uygulama öncesi puan ortalaması ($X_{\text{öntest}} = 50.54$) ile uygulama sonrası yapılan puan ortalaması ($X_{\text{sontest}} = 63.26$) arasında anlamlı bir fark görülmüştür ($t_{(49)} = -7,316$; $p < 0.05$). Anlamlılık (p) değerinin 0.05 den küçük olması sonuçların anlamlı farkı sağladığını ifade etmektedir. Bu anlamlı fark sayesinde verilen eğitimlerin okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumlarında olumlu yönde gelişmeler sağladığı söylenebilir.

Tablo 2. Fene yönelik tutumlara ilişkin paired samples t-testi sonuçları

Ölçümler	N	\bar{X}	ss	t	sd	p
Öntest	50	45,58	4,94	-3,951	49	,000
Sontest	50	49,42	5,04			

Montessori yaklaşımı temelli STEM etkinliklerinin okul öncesi öğretmen adaylarının fene yönelik tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla ön ve son test puanları arasında yapılan ilişkili örneklem t-test sonuçları Tablo 2' de gösterilmiştir. Testin sonuçlarında uygulama öncesi puan ortalaması ($\bar{X}_{\text{öntest}} = 45,58$) ile uygulama sonrası puan ortalaması ($\bar{X}_{\text{sontest}} = 49,42$) arasında anlamlı bir fark görülmüştür ($t_{(49)} = -3,951$, $p < 0.05$). Bu anlamlı fark sayesinde verilen eğitimlerin okul öncesi öğretmen adaylarının fene yönelik tutumlarında olumlu yönde gelişmeler sağladığı söylenebilir.

Aşağıda nitel verilerin analizleri yapılarak her sorunun tablosuna ve yorumuna yer verilmiştir.

Tablo 3. "Etkinlikler sizin fen dersine yönelik tutumunuza karşı bir etkisi oldu mu?" sorusuna ilişkin öğretmen adayları görüşleri

Kategori	Kod Adı	Frekans (f)
Öğrenme	Eğlence	8
	Yaparak-yaşayarak	4
	Kalıcı	1
	Farklı boyutlar	2
	Gözlemleme	1
	Fen	1
Etki-Katkı	Somutlaştırma	1
	Avantajları	7
	Bakış açısı	1
	Feni sevme	9
Toplam		25

Tablo 3' te soruya ilişkin öğretmen adaylarının cevaplarına yer verilmiş ve 2 ayrı kategori oluşturulmuştur. Öğrenme kategorisi; okul öncesi öğretmen adayları yapılan etkinliklerin fene yönelik tutumlarında öğrenme üzerinde olumlu etkiler bıraktığını belirtmişlerdir. Etkinlikleri birebir kendileri yaptıkları için kalıcı bir öğrenim olduğunu, zor görünen fen konularını deneyler yaparak, değişik etkinlikler üzerinde görerek çok kolayca öğrendiklerini, grupça yapılmasında diğer arkadaşların yaptıklarını gözlemler yaparak öğrenmeler sağladıklarını, olaya ya da soruna farklı boyutlarda bakabilmeyi öğrendiklerini ve dersleri sıkılmadan öğrenerek geçirdiklerini belirtmişlerdir.

Etki-katkı kategorisinde; adayların verilen eğitim sonunda fene karşı oluşan olumlu etkilerden ve katkılardan bahsedilmiştir. Fen konularının zor olmadığını aksine zevkli ve eğlenceli yanlarını bu eğitimle keşfettiklerini, anlaşılmaz gördükleri soyut konuları bu etkinliklerle somutlaştırdıklarını, günlük yaşamlarında da avantajlar sağladığını yani çevreyi fenle ilişkilendirmeye başladıklarını belirtmişlerdir. Ek olarak fen dersini küçüklükten beri hiç sevmeyen bireylerin bu etkinlikler sayesinde sevmeye başladıklarını, feni sevenlere ise daha da sevdirdiğini ve fenle ilgili durumlarda, farklı açılardan bakabilme yeteneklerinin geliştikleri belirtmişlerdir.

Aşağıda bazı öğretmen adaylarının görüşlerine yer verilmiştir.

- *"Liseden beri feni zor buluyordum, anlamıyordum ve yapamıyordum. Ama bu etkinliklerde fenin zor olmadığını, çok eğlenceli bir ders olduğunu gördüm. Ve fenden zevk aldım. Önceden hiç sevmeydim.."*

- “Aslında fenin kağıt üzerinde zor, uygulamaya geçince ise o kadar da zor olmadığını gördüm..”
- “Fende bize öğrettikleri bi elektirik devresi ve bide bikaç kuvvet uygulamasıydı. Ve bu etkinliklerde bize öğretilenlerden fenin çok farklı boyutlarını öğrendik. Fene yönelik artık olumlu etki oluşturdu..”

Tablo 4. “Etkinliklerin fene yönelik tutum ve davranışlarınızı olumlu ya da olumsuz olarak değiştirdiğini düşünüyor musunuz?” sorusuna ilişkin öğretmen adayları görüşleri

Kategori	Kod Adı	Frekans(F)
Tutum – Davranış	Olumlu etki	8
	Feni eleştirme	1
	Soyutlanma	1
	Ön yargı	1
	Somutlaştırma	2
Toplam		22

Tablo 4’ te soruya ilişkin öğretmen adaylarının cevaplarına yer verilmiş ve tek kategori oluşturulmuştur. Tutum- davranış kategorisinde; okul öncesi öğretmen adayları etkinliklerden sonra fene yönelik olumlu tutum ve düşüncelerinin oluştuğunu belirtmişlerdir. Bunlar, feni bu eğitimden önce hiç sevmediklerini, oldukça zor bir ders olarak düşündüklerini ve bu eğitimden sonra fenin çok eğlenceli bir ders olduğunu, etkinlikleri yaparken zevk aldıklarını, soyut konuların kolayca somutlaştırılarak akılda kalıcılığını sağlandığını ayrıca artık fen konularını eleştirebilme, yorumlar yürütebilme gibi bilgi ve yeteneklerinin geliştiğini belirtmişlerdir.

Aşağıda bazı öğretmen adaylarının görüşlerine yer verilmiştir.

- “Keslikle değiştirdi. Olumlu yönde etkiledi. En önemlisi fene olan ön yargımı kırdı. Kolay olduğunu, yapabildiğimi gösterdi. Konuları somutlaştırarak daha kolay öğrenmemizi sağladı...”
- “Olumlu yönde bir etkisi oldu. Fenle ilgili bişey bilmezken artık fe konuları hakkında yorum yapabiliyor hatta farklı bakışla açılıyla eleştirebiliyorum...”

Tablo 5. “Etkinliklerden sonra çevrende fene yönelik güncel bilgi ya da kitap tarzı şeyler ilginizi çekmeye başladı mı? Nasıl?” sorusuna ilişkin öğretmen adayları görüşleri

Kategori	Kod Adı	Frekans(F)
Güncellik	Haberler	4
	Kitaplar	1
	TV programları	1
	Fen konuları	1
Algı	Dikkat çekme	11
	Yönelme	2
	Eğlenceli bulma	2
	Yanlışları düzeltme	1
	Seçicilik	2
İlgi	Kullanma isteği	1
	Araştırma isteği	1
	İnceleme isteği	1
Toplam		28

Tablo 5’ te soruya ilişkin öğretmen adaylarının cevaplarına yer verilmiş ve üç kategori oluşturulmuştur. Güncellik kategorisinde; öğretmen adayları etkinliklerden sonra çevresinde fene ilgili konulara yönelik haberlere, televizyon programlarına ve kitaplara dikkatlerinin arttığını belirtmişlerdir.

Algı kategorisinde; adaylar etkinlikler sonrasında çevrelerinde fene yönelik algılarında oluşan değişimleri belirtmişlerdir. Adaylar etkinliklerden sonra çevrelerinde fene yönelik algıda seçicilik düzeylerinin ve dikkatlerinin arttığını, fen konularında yanlış bildikleri bilgileri düzeltmeye başladıklarını, feni çok sıkıcı görme gibi ön yargılarının yok olduğunu ve artık feni çok eğlenceli bulduklarını belirtmişlerdir.

İlgi kategorisinde; adaylar fene olan ilgilerinin arttığını, kendi derslerine fen konularını katmak istediklerini, fen ile ilgili araştırma-inceleme yapmaya başladıklarını, çevrelerinde fene ilgili olaylara dikkatlerinin arttığını belirtmişlerdir.

Aşağıda bazı öğretmen adaylarının görüşlerine yer verilmiştir.

- “Evet. Mesela geçen haberlerde fene ilgili yapılan projeler vardı. Bide stemle yapıldığını söyleyince daha çok dikkatle izledim. Ne yapmış nasıl yapmış neler kullanmış diye. Feni daha çok kullanma duygusu gelişti. Staj yaparken fene ilgili şeyler yapmak istiyorum ...”
- “Tabiki. Mesela dün haberde izledim. Kardeşi arabada kilitli kaldığı için vefat eden biri bu durumdan sonar bir çözüm üretmiş. Araba kilitlendiğinde içerde fen konusunu barındıran bi düzenek krmuş ve basınca alarm veriyor. Ve bunun fene ilgili olması beni habere daha çok odaklanmamı sağladı...”

Tablo 6. “Etkinlikler sizin feni günlük yaşamla birleştirip anlamlandırmanıza herhangi bir katkısı oldu mu?” sorusuna ilişkin öğretmen adayları görüşleri

Kategori	Kod Adı	Frekans(F)
Öğrenme	Kalıcı	4
	Güncel	4
	Fen konuları	5
	Tahmin yürütme	1
Katkı	Hayatla birleştirme	7
	Fene ilgi	1
Toplam		22

Tablo 6’ da soruya ilişkin öğretmen adaylarının cevaplarına yer verilmiş ve iki kategori oluşturulmuştur. Öğrenme kategorisinde; adaylar etkinlikler sonrasında fen konularında kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdiklerini, feni hayatlarındaki güncel olaylarla birleştirerek öğrendiklerini ve var olan bir konu hakkında farklı tahmin yürütme yolları öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Katkı kategorisinde; öğrenme kategorisine benzer olarak adaylar fen konularını günlük yaşamlarında artık daha kolay anlamlandırabildiklerini belirtmişlerdir. Etraflarında bulunan lunaparklardaki makineler, evlerindeki elektrikle çalışan makineler gibi araçların nasıl çalıştıklarını ve feni bu alanlarda nasıl kullandıklarını anlamlandırdıklarını, fene yönelik ilgi-tutumlarının arttığını, evlerinde ya da diğer yaşamlarında feni kullanmaya başladıklarını ve çevrelerinde daha dikkatle baktıklarını belirtmişlerdir.

Aşağıda bazı öğretmen adaylarının görüşlerine yer verilmiştir.

- “Fenle ilgili çok bilgim yok. Liseden beri sevmem. Ama bu etkinliklerde feni sevdim mesela trafik lambasının fenle ilgili olduğunu bu etkinliklerle öğrendim. Fenin formülden ibaret olmadığını gördüm...”
- “Tabiki. Mesela günlük yaşamda çalışan o robotların, makinelerin falan arkasında bir bilgisayar yardımı ile çalıştığını daha iyi anlamlandırdım...”

Tablo 7. “Etkinlikler fen konularını öğrenmenize ve bu konuları daha iyi öğretebilmenize yardımcı oldu mu? Bu konuda geliştiğinizi düşünmüyor musunuz?” sorusuna ilişkin öğretmen adayları görüşleri

Kategori	Kod Adı	Frekans(F)
Öğretme- Öğrenme	Eğlenme	6
	Gözlemleme	1
	Bilgi	2
	Basite indirgeme	1
	Geri dönüşüm	1
	Dönüp düzeltmeler	1
Katkı sağlama	Fen öğrenme	12
	Teknolojik aletler	3

	İnanç	1
	Yetenek	3
	Feni öğretebilme	16
İlgi	Merak duyma	3
	Eğlenceli bulma	1
Toplam		51

Tablo 7' de soruya ilişkin öğretmen adaylarının cevaplarına yer verilmiş ve 3 kategori oluşturulmuştur. Öğrenme-öğretme kategorisi; adaylar yapılan etkinliklerin fen konularını öğrenme ve öğretmelerine oldukça yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Fen konularını öğrenmekten zevk aldıklarını, birebir uygulama yaptıkları için konuları aşamalar halinde gözlemleyerek öğrenme fırsatı bulduklarını, zor sanılan fen konularını basite indirgeyerek çocuklara kolaylıkla öğretebileceklerini, uygulamalar sırasında sahip olunan yanlış bilgileri düzeltme imkânı bulduklarını, etkinliklerde yaptıkları hataları fark edebilmelerine ve dönüp düzeltmeler yapmalarına fırsat verdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca çocuklara eğlenceli ders ortamı oluşturarak fen konularını öğretebileceklerini ve çevrelerindeki atık malzemeleri etkili bir şekilde geri dönüşümle değerlendirebilmeyi öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Katkı sağlama kategorisinde; adaylar farklı bir alan olan fen alanında birçok konu öğrendiklerini ve meslek hayatlarında bu öğrendiklerini, öğretebilecek yeterlilik ve inançlarının oluştuğunu, birçok teknolojik aletlerin nasıl kullanıldığını bu eğitimlerle öğrendiklerini belirtmişlerdir.

İlgi kategorisinde; adaylar fen dersine karşı merak duymaya başladıklarını ve öğrendikleri konuları meslek hayatlarında çocukların düzeylerine indirerek onların küçük yaşlarda fene merak uyandırmaları sağlayacaklarını, araştırma-sorgulama becerilerini geliştirebileceklerini ve feni eğlendirerek öğretebileceklerini belirtmişlerdir.

Aşağıda bazı öğretmen adaylarının görüşlerine yer verilmiştir.

- *"Feni öğrenmeme katkı sağladı. Teknolojik aletlerin nasıl yapıldığını öğretti...Fenin tamamını değil ama yarıdan fazlasını öğretebileceğimi düşünüyorum..."*
- *"Okul öncesine yetecek kadar, çocukları fene yönelik meraklarını uyandıracak kadar fen öğrendiğimi ve bunları öğretebileceğimi düşünüyorum..."*
- *"Aslında feni keendimiz zorlaştırıyoruz. Aldığımız eğitim sayesinde feni güzel bir şekilde öğretip kolay şekilde yansıtabileceğimi düşünüyorum..."*

Tablo 8. "Etkinlikler sizin meslek hayatınızda feni öğretme isteğinize ya da fen etkinlikleri yaptırmak istemenize karşı bir katkısı oldu mu? Neden?" sorusuna ilişkin öğretmen adayları görüşleri

Kategori	Kod Adı	Frekans(F)
Uygulama	Somutlaştırma	6
	Dikkat çekme	1
Feni Öğretme İsteği	Ön yargı	3
	Merak	1
	Yaratıcılık	2
	Özgüven	2
	Başarı	1
	Feni doğayla birleştirme	1
	Eğlenceli ders	1
Tasarım	2	
Diğer	Materyal biriktirme	1
Toplam		21

Tablo 8' de soruya ilişkin öğretmen adaylarının cevaplarına yer verilmiş ve üç kategori oluşturulmuştur. Uygulama kategorisinde; adaylar etkinliklerin meslek hayatlarında feni öğretme istekleri üzerinde olumlu etkiler bıraktığını belirtmişlerdir. Bunun nedeni olarak uygulanabilirlik açısından kolay olduğunu, fen konularının bu etkinlikler sayesinde elle tutulabilir (somutlaştırma), görülebilir bir hale getirdiğini, basit ve eğlenceli olması nedeniyle çocuğun seviyesine uygun olduğunu ve dikkatlerini kolayca derse çekebilecek düzeyde olduğunu belirtmişlerdir.

Feni öğretme isteği kategorisinde; adaylar fene yönelik öğretme isteklerinin verilen eğitimle arttığını söylemişlerdir. Çocuğa küçük yaşlarında temelden fene yönelik bir merak oluşturmak, ortaya çıkarılan ürün ile elde edilen başarı duygusunu tattırarak özgüveni oluşturmak, feni sevdirmek, fene karşı bir ön yargılarının oluşmasını engellemek, çocuğun yaratıcılık becerilerini açığa çıkarmaya yardımcı amacıyla meslek hayatlarında feni öğretmek istediklerini belirtmiştir. Ayrıca feni doğayla bütünleştirerek dersleri eğlenceli kılmayı ve olumlu sonuçlara ulaşmayı istediklerini belirtmişlerdir.

Diğer kategorisinde ise etkinliklerinden sonra bir öğretmen adayının öğrencileri için şimdiden birçok materyal biriktirmeye başladığını belirtmiştir.

Aşağıda bazı öğretmen adaylarının görüşlerine yer verilmiştir.

- "Tabiki. Çünkü zaten bölüm olarak okul öncesi olduğumuz için hep somut şeyler kullanmamız lazım. Bu etkinliklerde de bütün materyaller somut olduğu için baya baya katkı sağladı bize.."

- “Tabiki katkı sağladı. Hatta şimdiden ileri meslek hayatım için evde şişe ka-
pağı, kablo vb. materyaller bile biriktirmeye başladım, o derece yani..”

Tablo 9. “Montessori Yaklaşımına yönelik en beğendiğiniz özellikleri nelerdir?” sorusuna ilişkin öğretmen adayları görüşleri

Kategori	Kod Adı	Frekans(F)
Ahlaki Değerler	Sorumluluk bilinci	4
	Paylaşıcılık	8
	Saygı duyma	12
Öğrenme	Yaparak yaşayarak	5
	Oyun oynayarak	1
	Dokunarak	1
	Görerek	1
Bilimsel Davranışlar	Yaratıcılık	7
	Problem çözme	5
	Çözüm üretme	3
	Bireysel beceriler	1
	İhtiyaçlar	1
	Özgüven	2
Eğitsel Kazanımlar	Hayata hazırlama	1
	Üretmeye fırsat sunma	1
	Birebir etkinlik yapma	7
Materyal özellikler	Boyut	1
	Eğitsel	1
	Matematiksel	1
	Ahşap	1
	Geri dönüşüm	1
	Doğal	1
Toplam		66

Tablo 9’ da soruya ilişkin öğretmen adaylarının cevaplarına yer verilmiş ve 5 kategori oluşturulmuştur. Ahlaki değerler kategorisinde; adaylar Montessori yaklaşımının çocuğa sunduğu özgürce seçimleri yani her işini kendi yapmasına fırsat vermesi, kendine ve başkalarına karşı saygı ve sorumluluk duygusu kazandırması önemli bir özelliği olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca Montessori materyallerinin tek sayıda olması çocuğun o an yapmak istediği materyalle başka arkadaşı oynuyorsa oyununu bitirmesini beklemesini ya da birlikte oynamasına olanak sağladığını böylece çocuğa yardımlaşma, paylaşma, sırasını bekleme gibi davranışları öğrettiğini belirtmişlerdir.

Öğrenme kategorisinde; adaylar Montessori yaklaşımının, öğretilecek bilgiyi çocuğa oyun oynatarak kazandırdığını, çocuğa belirlenen bir çerçeve içerisinde öğrenme özgürlüğü sunması yani kendi yapmak istediğine fırsat

vermesi, öğretilmek istenilen dil gelişimi, matematik vb. konuların Montessori yaklaşımı materyalleri ile dokunarak ve görerek daha kolay öğretilmesine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

Bilimsel davranışlar kategorisinde; adaylar Montessori eğitiminin çocuğun problem çözme ve yaratıcılık becerilerini geliştirdiğini, ortaya çıkan bir sorun karşısında alternatif çözümler üreten bireyler yetişmesini ve çocukların kendi bireysel ihtiyaçlarını yetişkin yardımı olmadan karşılayabilecek seviyeye getirmede katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Eğitsel kazanımlar kategorisinde; yine Montessori eğitiminin beğenilen eğitsel özellikleri hakkında bilgi verilmiştir. Adaylar bu eğitimin çocuğu hayata hazırladığını, her ihtiyacını kendisinin gidermesini sağladığını (kendi yemeğini hazırlayabilme, kendi montunu giyme, kendi sofrasını toplayıp yıkama gibi), çocuğun aktif katılımıyla uygulama yaparak üretmeye fırsat vermesini sağlamanın önemini vurgulamışlardır.

Materyal özellikleri kategorisinde ise; adaylar Montessori materyallerini çok beğendiklerini, eğitsel olarak oldukça kullanışlı bulduklarını belirtmişlerdir. Yine materyaller konusunda masa, sandalye, dolap gibi eşyaların boyutlarının çocuğun boyuna göre olması çocuğa işlerini yaparken kolaylık sağladığını, materyallerin ahşap ve doğal malzemelerden üretilmesinin sağlık açısından da önemli bir özelliği içerdiğini belirtmişlerdir. Matematik içerikli çok çeşitli materyallerinin bulunması ve atık malzemelerin geri dönüşümü ile materyaller üretilmesi açısından da beğendiklerini belirtmişlerdir.

Aşağıda bazı öğretmen adaylarının görüşlerine yer verilmiştir.

- *“Materyal olarak her nesneden bir tane bulunması çocuğun yardımlaşma ve paylaşma davranışı kazandırmasını sağlaması...”*
- *“Yaparak yaşayarak çocuğa uygulama fırsatı sunması...”*
- *“Materyallerinin doğal olması, çocuğun kendisi özgürce şeyler üretmesi...”*
- *“Çocuğa sorumluluk alma bilincini oluşturmaya katkı sağlama...”*

Tablo 10. "STEM Eğitime yönelik en beğendiğiniz özellikleri nelerdir?" sorusuna ilişkin öğretmen adayları görüşleri

Kategori	Kod Adı	Frekans(F)
Ahlak - Davranış	Görüşlere saygı	2
	Pes etmeme	2
	Özgüven	2
Bilimsel Davranışlar	Yaratıcılık	8
	Problem çözme	5
	Tahmin yeteneği	1
	Küçük kas becerisi	1
	Bakış açısı	1
	Ürün	4
Eğitimsel Özellikler	Bilgiyi somutlaştırma	1
	Matematik materyaller	2
	Yeniliğe açık	1
	Teknoloji	3
Duygu	Mutlu etmesi	3
	Şaşırtıcı olması	1
Toplam		37

Tablo 10' da soruya ilişkin öğretmen adaylarının cevaplarına yer verilmiş ve 4 kategori oluşturulmuştur. Ahlak- davranış kategorisinde; eğitimin bireye kazandırdığı ahlaki davranışlardan bahsedilmiştir. STEM eğitiminde etkinlikler grupla yapılması birbirlerinin görüşlerine saygı duyduklarını, etkinlikleri bir dayanışma ve yardımlaşma içerisinde tamamladıklarını, hatalar yapsalar bile sonuca varmak için sorunlar karşısında asla pes etmemeyi öğrendiklerini ve süreç sonunda ortaya bir ürün koymanın özgüvenlerini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

Bilimsel davranışlar kategorisinde; adaylar STEM' in en çok beğendikleri özelliğinin bireyin bilimsel süreç beceri ve davranışlarını geliştirdiğini belirtmişlerdir. Yaratıcılığı ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini, olaylara farklı açılardan bakabilmeyi öğrettiğini, çocukların küçük kas becerilerinin gelişmesine yardımcı olacağını, yaptığı işlerde hep bir sonraki adımı tahmin etmeyi yani ön görüşlü olmayı öğrettiğini ve ortaya bir ürün koymayı sağladığını belirtmişlerdir.

Eğitimsel özellikleri kategorisinde; STEM eğitiminin, bilgiyi çocuğa somutlaştırarak vermesi öğrenmenin kalıcılığını sağlamasını, materyallerinde farklı disiplinleri bir arada buldurması, yeniliği ve gelişen teknolojiyi içermesi, bireyi mutlaka bir sonuca yönlendirmesi ve ulaştırması açısından önemini belirtmişlerdir.

Duygu kategorisinde; STEM' in bireye kazandırdığı duygusal özelliklerine yer verilmiştir. Yaptıkları etkinliklerde adaylar ortaya bir ürün çıkarmanın bir şeyler üretmenin haz ve mutluluk verdiğini, oluşan ürünün bazen çok şaşırttığını, derste kazandırılmak istenen konunun eğlenceli bir şekilde öğretilmiş olduğunu belirtmişlerdir.

Aşağıda bazı öğretmen adaylarının görüşlerine yer verilmiştir.

- “Çocuğun küçük kas becerilerini geliştiriyor, yaratıcılığını geliştiriyor. Bir sonraki adımları tahmin edebilme becerisi kazandırması..”
- “Problem çözme becerisi kazandırması.Yardımlaşma ve fikirlere saygı duyma davranışlarını çocuğa öğretmesi..”
- “Yapılan ürünün hareket etmesi, dersi eğlenceli kılması, bir şeyler üretmenin verdiği özgüven duygusu..”

Tablo 11. “Boş zamanlarınızda fene ilgili bu tarz etkinlikleri yapmak ister misiniz?” sorusuna ilişkin öğretmen adayları görüşleri

Kategori	Kod Adı	Frekans(F)
Faydalar	Zamanın içine katma	2
	Üretim	1
	Çocuklara uygun	1
Tutum	Eğlenceli	5
	İstek	1
Uygulama	Deneyler yapma	1
	Tiplerle çalışma	1
	Legolarla çalışma	1
	Evde yapma	1
Toplam		14

Tablo 11’ de soruya ilişkin öğretmen adaylarının cevaplarına yer verilmiş ve 3 kategori oluşturulmuştur. Faydalar kategorisinde; adaylar soruya olumlu cevaplar vererek boş zamanlarını değerlendirme amaçlı, bilime katkı sağlamak ve daha fazla üretim amaçlı, çocuklara yönelik de olduğu için ilerde çocuklarıyla vakit geçirmek amaçlı ve bir şeyler tasarlamının verdiği duyguyu sevmesi sebebiyle direk zamanının içine katarak vakit ayıracağını, bu tarz etkinlikleri yapmak istediklerini belirtmişlerdir.

Tutum kategorisinde; adaylar etkinlikleri çok eğlenceli ve zevkli buldukları için boş zamanlarında bolca yapmak istediklerine belirtmişlerdir.

Uygulama kategorisinde; adaylar boş vakitlerinde etkinliklerde öğrendikleri doğrultusunda hangi tarz etkinlikleri uygulamak istediklerini belirtmişlerdir. Bazıları robotik kodlama legolarını, bazıları tip çalışmasını daha çok

yapmak istediklerini, bazıları basit malzemelerle evde farklı tasarımlar üretmek istediklerini, bazıları ise deney tarzı etkinlikleri yapmak istediklerini belirtmiştir.

Aşağıda bazı öğretmen adaylarının görüşlerine yer verilmiştir.

- *“İsterim yani hatta boş zamanı kullanmak değil direk bunları zamanımın içerisine katmak isterim...”*
- *“Bu alanlarla ilgili daha fazla ve çeşitliliği içeren etkinlikler üretip eğitimi katkı sağlamak isterim..”*
- *“Evet isterim. Özellikler tiplerle yapmayı daha çok isterim...”*

Tartışma ve Sonuç

Geleceğin öğretmenleri olarak öğretmen adaylarımızın eğitim ortamlarını, amaçlara uygun ve doğru bir biçimde oluşturmaları gerekmektedir. Bu ortamları sağlayabilmeleri için öncelikle kendi alanları dışındaki farklı disiplinlere yönelik sahip oldukları önyargılardan yani olumsuz düşünce ve tutumlardan arınmış olmaları gerekir (Çevik, Danıştay ve Yağcı, 2017). Ayrıca hizmet öncesi dönemlerinde edindikleri bilgi ve tecrübelerin yeterli ve doğru şekilde edinilmesi oluşacak tutum ve algı açısından önemlidir (Tezel ve Yaman, 2017). Verilen bu bilgiler doğrultusunda yapılan çalışma sonuçlarında Montessori temelli STEM etkinliklerinin okul öncesi öğretmen adaylarının fene ve fen öğretimine karşı tutumlarında olumlu yönde gelişim tespit edilmiştir. Ayrıca eğitim sonunda adaylarla nitel amaçlı yapılan görüşmeler de nicel sonuçları desteklemektedir. Literatüre bakıldığında yapılan çalışmanın yani Montessori ve STEM’ in ortak olarak bulunduğu çalışmaların sayısı oldukça azdır (Açıkgöz, 2018; Çakır, 2018; Çakır, Altun Yalçın ve Yalçın, 2020; Elkin, Sullivan ve Bers, 2014). Çalışmada STEM eğitiminin okul öncesi dönemde Montessori yaklaşımı felsefesi temel alınarak çalışmaların yürütülmesinin elde edilen olumlu sonuçlar doğrultusunda önemi vurgulanmaktadır. Bunu destekler nitelikte Elkin, Sullivan ve Bers (2014), okul öncesi dönemde Montessori sınıflarında robotik müfredatının uygulanmasının nasıl olabileceğini araştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda robotik ve mühendislik kavramlarının Montessori okul öncesi sınıflarında uygulamasının etkili bir şekilde nasıl entegre edilebileceğine ilişkin öneriler sunmuşlardır. Araştırmada Montessori ilkelerini teknolojiyle harmanlamanın önemi ve robotların çocukların

yaratıcılıklarını geliştireceği belirtilmiştir. Robotik uygulamalarının erken çocukluk eğitiminde verilmesi çok yeni bir çalışma olsa da Montessori sınıflarında rahatlıkla uygulanabileceğini belirtmişlerdir. Bu ifadeler yapılan çalışmanın STEM eğitimlerinin okul öncesi dönemdeki Montessori sınıflarında uygulanmaya başlanması gerektiğini belirten bulgularını destekler niteliktedir. Yamak, Dünder ve Bulut (2014), STEM uygulamalarının beşinci sınıf öğrencilerinin fene yönelik tutumlarına etkisini incelemiştir. Sonuç olarak, uygulamaların öğrencilerin fene yönelik tutumları üzerinde olumlu etkiler yarattığı belirlenmiştir. Ricks (2006), bilim kamplarında verilen STEM eğitimlerinin öğrencilerin fene yönelik tutumlarında olumlu yönde etkiler gözlemlendiğini vurgulamıştır.

Çalışmanın nitel sonuçlarında adayların STEM ve Montessori yaklaşımına yönelik de olumlu tutum ve düşüncelerine ulaşılmıştır. Çalışmayı destekler nitelikte Çalık (2020), fen bilgisi öğretmen adaylarının verilen STEM eğitimlerinden sonra STEM alanlarına yönelik tutumlarda olumlu etki yaptığını belirtmiştir. Bu sonuçlar bu çalışmada elde edilen sonuçları desteklemektedir. Saad (2014) 8. sınıf öğrencileri ile yaptığı STEM çalışmasında öğrencilerin fen dersine karşı tutumlarının olumlu yönde geliştiği tespit etmiştir. Lamb, Akmal ve Petrie (2015) çalışmalarında STEM eğitiminin öğrencilerde fene yönelik tutumu arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Wyss, Heulskamp ve Siebert (2012) ortaokul seviyesindeki öğrencilerin STEM' e karşı ilgilerini araştırdıkları çalışmada, STEM alanındaki profesyonellerle gerçekleştirilen video kayıtlarının, öğrencilerde STEM' e olumlu tutumu arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Şahin (2013), öğrencilerin STEM etkinliklerine katılımının, STEM alanlarına karşı olumlu tutumu arttırdığını ifade etmiştir.

Çalışmanın nitel sonuçlarında adaylar, fene yönelik ön yargılarının kalktığını artık feni ve teknolojiyi kendi alanları ile entegre edebilecek düzeye geldiklerini, STEM ve Montessori yaklaşımının çocuk için anlamlı öğrenmeler sağlamasında uygun olduğunu bizim eğitim sistemimize koyulmasında bazı eksiklikler yaşanacağını belirtmişlerdir. Bunlar, eğitimler için özel sınıfların olmaması, maddi açıdan malzemelerin temini konusunda sıkıntı olabileceğini ve öğretmenlerin bu eğitimler hakkında yeterli seviyede olmaması tarzı sıkıntıları belirtmişlerdir. Aslan ve Bektaş (2019), çalışma sonuçları destekler nitelikte olan fen bilimleri öğretmen adaylarının STEM uygulamalarına yönelik görüşlerini araştırmıştır. Sonuçlarında adayların fen dersini diğer disiplinle ilişkilendirebildiklerini, ortaokul fen dersi programına STEM' in entegre

edilmesi gerektiğini ve maddi açıdan belki sıkıntılar olabileceğini içeren görüşleri belirtmişlerdir. Ek olarak öğretmen adayları STEM eğitimi ile anlamlı öğrenmelerin olacağını ve STEM etkinlikleri hakkında ileri düzeyde bilgi sahibi olmaları için hizmet öncesi dönemde verilmesi gerektiğini ve öğretim programlarının STEM uygulamaları ile desteklenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Yine nitel sonuçlarda adayların; verilen eğitimle özgüven ve derse karşı motivasyonlarının arttığını, eğitimlerden zevk aldıklarını, bütün grup üyelerinin aktif katılım sağlamasına neden olduğunu, bilimsel becerilerinin geliştiğini, probleme farklı açılardan bakabilmeyi öğrendiklerini, yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunulması konuyla ilgili kalıcı öğrenmeler sağladıklarını, ortaya ürün koymanın konuyu somuta dökmede çok iyi öğrendiklerini belirtmişlerdir. Sonuçları destekler nitelikte olan başka bir çalışmada Bakırcı ve Kutlu (2018) çalışmalarında fen bilgisi öğretmenlerinin STEM hakkındaki görüşlerini araştırmışlardır. Sonuçlarında, öğretmenler STEM' i öğrencilerin derse yönelik ilgilerini ve motivasyonlarını artıracığı, karar verme becerilerini geliştireceği ve alternatif düşünme yöntemleri sağlayacağı belirtilmiştir. Ayrıca, STEM eğitimiyle öğrencilerin bilgi edinmede yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlayacağını, yaratıcılık gibi bilimsel süreç becerilerini ve araştırma-sorgulama becerilerini geliştireceklerini, konular somutlaştırarak öğrenmeler sağlanacağını ve problem durumuna uygun ürün tasarımlarına yardımcı olacağını belirtmişlerdir. Ek olarak sonuçlarında STEM eğitiminde öğretmenlerin yeterli donanımında olmadıklarını da belirtmişlerdir. Çömek ve Avcı (2016), fen eğitiminde robotik kodlama etkinlikleri hakkında öğretmen görüşlerini araştırmıştır. Sonucunda, derslerinde robotik kodlama uygulatan öğretmenler, öğrencilerin derse katılımının ve tutumlarının olumlu yönde arttığını bunun yanı sıra akademik başarıyı, motivasyonu, bilişsel ve duyuşsal alandaki gelişimlerini de geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Nitel sonuçlarda yine adaylar STEM uygulamalarını ilgi çekici bulduklarını, yaratıcılıklarını geliştirdiğini, eğitimlerden zevk aldıklarını ve öğrendiklerini meslek hayatlarında çocuğa daha iyi öğretebilmek için gerekli öğrenme ortamları hazırlayabileceklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda el becerilerini geliştirdiği, yeni şeyler ürettiklerinden özgüvenlerinin arttığını ve farklı bakış açısını geliştirdiğini belirtmişlerdir. Gazibeyoğlu (2018), STEM uygulamalarının 7.sınıf öğrencilerinin kuvvet ve enerji ünitesindeki başarılarına ve fen bilimlerine karşı tutumlarını incelemiştir. Sonuç olarak STEM' in uygulandığı

derslerde öğrencilerin algılarının ve motivasyonlarının arttığını derslerin eğlenceli, ve verimli geçtiğini, bilgiyi somutlaştırarak anlamlı öğrenmeler gerçekleştirdiklerini tespit etmiştir. Güldemir ve Çınar (2017), ortaokul öğrencilerinin ve fen bilimleri öğretmenlerinin STEM eğitiminin derslere entegrasyonu yönündeki görüşlerini incelemişlerdir. Sonuç olarak öğrencilerin büyük bir kısmı STEM eğitiminin derslerde kullanılmasına yönelik olumlu görüşleri tespit etmişlerdir. Fen bilimleri öğretmenlerinin ise STEM uygulanan derslerde öğrencilerin derse aktif katılım gösterdiğini, öğrencinin kendini ifade edebilme becerisini geliştirdiğini ve fen dersinin tek başına değil diğer disiplinlerle ilişkilendirilerek verilmesinin önemini belirten görüşlere yer vermişlerdir.

EXTENDED ABSTRACT

**The Effects of Montessori Approach Based STEM
Activities on Pre-service Teachers' Attitudes
Towards Science and Science Teaching**

*

Zehra akır – Sema Altun Yalçın
Erzincan Binali Yıldırım University

In the age of science where technology is rapidly developing, it has been necessary to raise qualified individuals who can meet the needs and expectations of countries. This is possible with the effective realization of science education in educational programs. The better educational environments are designed for science education, the better that individuals can learn science permanently and effectively (Smith and Karr-Kidwell, 2000). Individuals who learn science will be able to use it in their daily lives by combining it with other disciplines. providing educational programs that are widely used in the world, in Turkey, while participating in the curriculum since 2017, it is a STEM education (epni, 2017). It has been observed that the creativity skills of preschool children are at the maximum level and the implementation of STEM applications in this period has an important effect on reaching the goals and achievements (Sackes Flevaras, Gonya, and Trundle, 2012). Preschool games, concepts and skills that are desired to be acquired by the child can be given in a planned manner by using them in STEM applications. By allowing the child to ask questions and form hypotheses on the planned game, their knowledge and skills in STEM fields can be developed (Uyanık Balat & Günsen, 2017).

It is thought that STEM education can be presented effectively in a teaching-learning environment prepared with the Montessori approach, which is applied in the preschool period and has common goals. The lack of sufficient research on this subject made it necessary to focus on this subject (akır, 2018). The Montessori approach is an approach developed by Maria Montessori on the basis of free education. It is an educational approach that has been implemented in the preschool education programs of many countries around the world, but has just started to work in our country, and has a positive effect

on the development of children's cognitive, social and psychomotor skills (Eratay, 2009). It can be said that the Montessori approach, which is based on permanent learning in a natural educational environment, is an effective teaching approach that enriches the educational environment for STEM education, which is an interdisciplinary integrated learning (Elkin, Sullivan, and Bers, 2014). In this context, while educational approaches change in line with the needs in education systems, firstly, teachers should have sufficient knowledge in these areas. For this, it is very important for pre-school teacher candidates to have a strong content and pedagogical knowledge in Montessori and STEM fields and to be trained as experts who can integrate these fields with each other in their future professional lives (Çakır and Altun Yalçın, 2020).

The aim of the study is to determine the possible effects of Montessori approach-based STEM activities on pre-school teacher candidates' attitudes towards science and science teaching and their views on education.

The research was carried out with 50 teacher candidates studying in the pre-school department in the third grade in a university of a medium-sized city of Eastern Anatolia. In the study, pre-school teacher candidates were applied Montessori approach-based STEM activities. These trainings; It includes activities that can positively affect the attitudes of the teacher candidates towards science and science teaching and can be applied to the students in the future by using simple materials, types, legos and robotics with coding. The activities are composed of simple waste materials, robotic-coding Legos and types that can be found in all areas of daily life, including different application areas. These applications, which lasted 14 weeks in total, were carried out under the guidance of the researchers. In this application process, firstly, basic theoretical information about STEM education and Montessori approach was given to prospective teachers. Afterwards, groups of less than four people were formed for the activities determined by experts each week, and sufficient theoretical information about how to do about the activity (information such as science and mathematics required for the activity, information such as showing the shape of the activity with drawing) was introduced and the necessary materials were introduced and the applications were carried out.

The mixed method was used in order to support the effectiveness of the education whose effect was examined in the study with many evidences. The

basis of the mixed method is to collect, combine and associate quantitative and qualitative data. Thus, researchers will not understand the research problem better and will conduct a longitudinal research (Creswell & Tashakkori, 2007). In the study, as data collection tools, the Attitudes Towards Science Teaching Scale, Science Attitude Scale, and a semi-structured interview form consisting of 9 open-ended questions created by the researcher on the basis of quantitative scales were used. Paired samples t-test was used for quantitative data analysis of the study, and content analysis was used for qualitative data.

As a result of the research, a positive development was found in the attitudes of pre-school teacher candidates towards science and science teaching of Montessori-based STEM activities. It also supports quantitatively in the qualitative results of the study; The candidates have removed their prejudices towards science and have come to the level that they can integrate science and technology with their own fields, that the STEM and Montessori approach is suitable for providing meaningful learning for the child, that their self-confidence and motivation towards the lesson have increased, they enjoy the trainings, that all group members have active participation, They stated that their scientific skills improved, that they learned how to look at the problem from different angles, that they found STEM applications interesting, that they developed their creativity, that they were provided with the opportunity to learn by doing, and that they provided permanent learning about the subject, and that they learned very well in putting a product into concrete. In addition, they stated that the skills that can prepare the necessary learning environments to teach the child better in future professional life have been formed.

Kaynakça / References

- Açıkgöz, S. (2018). *Fen eğitiminde okulöncesine yönelik yaklaşımlardan STEM ve Montessori yöntemlerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Arastaman, G., Öztürk Fidan, İ. ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: kuramsal bir inceleme, *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.
- Aslan, F. ve Bektaş, O. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının STEM uygulamaları hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 17-50.

- Bakırcı, H. ve Kutlu, E. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin FeTeMM yaklaşımı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(2), 367-389.
- Bybee, R. W. (2010). What is STEM?. *Science Education*, 329(5995), 996-996.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç- Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 21. Baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. 6. Baskı, Pegem Akademi.
- Cho, H. Kim, J. ve Choi, D.H (2003). Early childhood teachers' attitudes toward science teaching: A scale validation study. *Educational Research Quarterly*, 27(2), 33-42
- Creswell, J.W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative approaches to research*. Upper Sadle River, NJ: Merrill/Pearson Education.
- Creswell, J. W. ve Tashakkori, A. (2007). Differing perspectives on mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(4), 303-308.
- Çakır, Z. (2018). *Montessori yaklaşımı temelli STEM etkinliklerinin okul öncesi öğretmen adayları üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Çakır, Z., Yalçın, S. A. ve Yalçın, P. (2020). Montessori yaklaşımı temelli STEM etkinliklerinin okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Fen Bilimleri Öğretim Dergisi*, 8(1), 18-45.
- Çalık, H. (2020). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının STEM etkinlikleri ve stem temelli robotik etkinliklerinin hipotetik- yaratıcı akıl yürütme becerisi, yaşam boyu öğrenme ve yapılandırmacı öğrenme gelişimine etkisinin incelenmesi*. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Çamlıbel Çakmak, Ö. (2006). *Okul öncesi öğretmen adaylarının fene ve fen öğretimine yönelik tutumları ile bazı fen kavramlarını anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu
- Çepni, S. (2017). *Kuramdan uygulamaya STEM+A+E eğitimi*. 1. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Çevik, M., Danıştay, A. ve Yağcı, A. (2017). Ortaokul öğretmenlerinin FeTeMM (fen-teknoloji-mühendislik-matematik) farkındalıklarının farklı değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(3), 584-599.

- emek, A. ve Avcı, B. (2016). Fen eğitiminde robotik uygulamaları hakkında oğretmen görüşleri. Yükseköğrenim zerine, *International Congress On New Trends In Higher Education: Keeping Up With The Change*, A. M. GER ed., İstanbul Aydın Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 104-115.
- Elkin, M., Sullivan, A. ve Bers, M. U. (2014). Implementing a robotics curriculum in an early childhood Montessori classroom. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 13, 153-169.
- Eratay, E. (2009). Montessori yönteminin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi*, 19. *Ulusal zel Eğitim Kongresinde* poster bildiri olarak sunulmuştur. Marmaris, 22-24 Ekim.
- Gazibeyoğlu, T. (2018). *STEM uygulamalarının 7.sınıf oğrencilerinin kuvvet ve enerji ünite-sindeki başarılarına ve fen bilimleri dersine karşı tutumlarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Geban, ., Ertepinar, H., Yılmaz, G., Altın, A. ve şahbaz, F. (1994). Bilgisayar destekli eğitimin oğrencilerin fen bilgisi başarılarına ve fen bilgisi ilgilerine etkisi. *Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu: Bildiri zetleri Kitabı*, 1-2.
- Güldemir, S. ve ınar S. (2017). *Fen bilimleri oğretmenleri ve ortaokul oğrencilerinin STEM etkinlikleri hakkındaki görüşleri*. ULEAD 2017 Annual Congress: ICRE, 280-286.
- Greenfield, D. B., Jirout, J., Dominguez, X., Greenberg, A., Maier, M., ve Fuccilo, J. (2009). Science in the preschool classroom: A programmatic research agenda to improve science readiness. *Early Education and Development*, 20(2), 238-264.
- Koyunlu nl, Z. ve Dere, Z. (2018). Okul ncesi oğretmen adaylarının hazırladıkları FeTeMM etkinliklerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1502-1512.
- Lamb, R., Akmal, T. ve Petrie K. (2015). Development of a cognition-priming model describing learning in a STEM classroom. *Journal of Research in Science Teaching*. <https://doi.org/10.1002/tea.21200>.
- Linder, S. M., Ramey, M.D. ve Zambak, S. (2013). Predictors of school readiness in literacy and mathematics: A selective review of the literature. *Early Childhood Research and Practice* 15(1).
- Ricks, M. M. (2006). *A study of the impact of an informal science education program on middle school students' science knowledge, science attitude, STEM high school and college course selections, and career decisions*. Doktoral Thesis. The University of Texas, Austin.

- Saad, M. E. (2014). *Progressing science, technology, engineering, and math (STEM) education in North Dakota with near-space ballooning*. Master Thesis. Master of Science Grand Forks, North Dakota.
- Sackes, M. Flevares, L. M., Gonya, M. ve Trundle, K. C. (2012). Preservice early childhood teachers' sense of efficacy for integrating mathematics and science: Impact of a methods course. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 33(4), 349-364.
- Smith, J. ve Karr-Kidwell, P. J. (2000). The interdisciplinary curriculum: A literary review and a manual for administrators and teachers. *ERIC*, Number: ED443172.
- Şahin, A. (2013). STEM clubs and science fair competitions: Effects on post-secondary matriculation. *Journal of STEM Education*, 14(1).
- Şan, E. (2020). *Türkiye' de eğitim alanında yayınlanan karma yönetime dayalı makalelerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. İstanbul.
- Tezel, Ö. ve Yaman, H. (2017). FeTeMM eğitimine yönelik türkiye' de yapılan çalışmalardan bir derleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Haziran*, 6(1), ISSN: 2146-9199.
- TÜSİAD, (2014). STEM alanında eğitim almış işgücüne yönelik talep ve beklentiler araştırması. 10-557.
- Thompson, C. L. ve Shrigley, R. L. (1986). What Research Says: Revising the Science Attitude Scale. *School Science and Mathematics*, 86(4), 331-43.
- Uyanık Balat, G. ve Günşen, G. (2017). Okul öncesi dönemde STEM yaklaşımı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(42), 337-348.
- Wyss, V. L., Heulskamp, D. ve Siebert, C. J. (2012). Increasing middle school student interest in STEM careers with videos of scientists. *International Journal of Environmental and Science Education*, 7(4), 501-522.
- Yamak, H., Bulut, N. ve Dündar, S. (2014). 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ile fene karşı tutumlarına FeTeMM etkinliklerinin etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 249-265.
- Yıldırım Doğru, S. S. (2009). Özel eğitimde kullanılan alternatif programlar (Montessori Yaklaşımı). *Tüba Bilim Dergisi*, 2(1), 107-116.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık. Ankara. (6. Baskı).

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

akır, Z. ve Altun Yalçın, S. (2021). Montessori yaklaşımı temelli stem etkinliklerinin öğretmen adaylarının fene ve fen öğretime yönelik tutumlarına etkisi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(35),1895-1924. DOI: 10.26466/opus.831879

Aile Desteğinin Örgütsel Dışlanma ile İşten Ayrılma Niyeti İlişkisindeki Rolü¹

DOI: 10.26466/opus.753300

*

Kemal Köksal* – Ali Gürsoy** – Yusuf Tuta ***

*Dr.Öğr. Üyesi, Akdeniz Üniversitesi

E-Posta: kemalkoksal@akdeniz.edu.tr

ORCID: [0000-0001-7653-1762](https://orcid.org/0000-0001-7653-1762)

** Dr., Kara Kuvvetleri Komutanlığı

E-Posta: agursoy75@gmail.com

ORCID: [0000-0002-8408-2415](https://orcid.org/0000-0002-8408-2415)

***Öğr.Grv., Milli Savunma Üniversitesi

E-Posta: yusuftuta@hotmail.com

ORCID: [0000-0003-0643-2704](https://orcid.org/0000-0003-0643-2704)

Öz

Bireylerin, çalışma arkadaşları ve/veya yöneticileri tarafından biçimsel ya da doğal yapıdan veya her ikisinden birden uzak tutulması örgütsel dışlanma olarak adlandırılmaktadır. Örgütlerinden dışlanan bireyler, bir gruba ait olma, değerli hissetme, kontrol sahibi olma ve yaşamı anlamlı kılma ihtiyaçlarını karşılayamamaktadır. Dışlanma örgütlerde oldukça yaygın olarak ortaya çıkmakta ve çalışan için acı verici olmakla birlikte, fiziksel, psikolojik ve örgütsel çeşitli olumsuz tutum ve davranışlara neden olmaktadır. Aile desteği bireyin ihtiyaç duyduğu ait olma ve kendini değerli hissetme gibi ihtiyaçlarını karşılamasına yardımcı olarak olumsuz tutum ve davranışları azaltabilmektedir. Çalışmada örgütsel dışlanmanın işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi ve bu etkide aile ve özel birisinin desteğinin düzenleyicilik etkisi araştırılmıştır. Araştırma kapsamında, Ankara ili Çankaya ilçesindeki yedi okulda görev yapan öğretmenlerden, kolayda örnekleme yöntemiyle 115 veri toplanmıştır. Toplanan veriler korelasyon ve regresyon analizi ile yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin algıladıkları örgütsel dışlanmanın işten ayrılma niyetini artırdığı tespit edilmiştir. Algılanan aile desteğinin yüksek olması işten ayrılma niyetini zayıflatmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel dışlanma, işten ayrılma niyeti, aile desteği, düzenleyici etki

¹ Bu çalışmanın bir önceki hali 01-02 Kasım 2019 tarihinde gerçekleştirilen VII. Örgütsel Davranış Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

The Role of The Family Support in The Relationship Between Workplace Ostracism and Intention to Quit

*

Abstract

Keeping the individuals away from a formal or informal structure or both by their colleagues and/or managers is called workplace ostracism. Individuals excluded from their organizations cannot meet the needs of belonging to a group, feeling valuable, controlling, and making life meaningful. Ostracism is quite common in organizations, and it is painful for the employee. It also causes various negative psychological and organizational consequences like developing negative attitudes and behaviors towards their organization. Family support can reduce these negative attitudes and behaviors by helping individuals meet their needs, such as belonging and feeling valuable. This study explores the relationship between workplace ostracism and the intention to quit and the moderating effect of family support in this relationship. Within the research scope, 115 data were collected from the teachers working in seven schools in Çankaya district of Ankara province with a convenience sampling method. The collected data were analyzed by correlation and regression analysis. As a result, it was found that the workplace ostracism perceived by teachers increased the intention to quit and perceived family support weakened the intention to quit.

Keywords: Workplace ostracism, intention to quit, family support, moderating effect

Giriş

Örgütler, bireylerin sadece örgüt amacını değil kendi amaçlarını da gerçekleştirmeye çalıştığı, sosyal kimlik kazandığı ve sosyalleşme ihtiyaçlarını giderdiği yerlerdir (Katz, 1964). Örgütler oluşturulurken etkinlik ve verimlilik için rasyonel olarak yapılandırılır, çalışanları bu rasyonel yapıya uymaya zorlarlar ve çalışanlardan örgüt amaçlarına uygun davranmalarını beklerler. Ancak çalışanlar örgütlere, kendi kişiliklerini, beklentilerini ve becerilerini de taşıdıkları için çalışanlar arasında, örgütün biçimsel yapısından bağımsız, kendiliğinden gelişen doğal bir yapı da oluşmaktadır (Scott, 1992). Çalışma arkadaşları ve yöneticisi tarafından bazen biçimsel, bazen doğal yapıdan, bazen de her ikisinden de bazı çalışanlar uzak tutulabilmektedir. Dışlanma olarak isimlendirilen bu davranış (Williams, 2007) örgütlerde oldukça yaygın olarak karşılaşılmakta (Fox ve Stallworth, 2005; Hitlan, Kelly, Schepman, Schneider ve Zarate, 2006), çalışan için acı verici (Eisenberger ve Lieberman, 2004) olmakla birlikte, fiziksel, psikolojik ve örgütsel çeşitli olumsuz sonuçlara neden olmaktadır (Hitlan, Clifton, ve DeSoto, 2006; Williams, 2007; Ferris, Brown, Berry, ve Lian, 2008). Örgütsel dışlanma, işyerinde gerçekleştirilen taciz, yıldırma ve istismar gibi kaba davranışlardan farklı bir yapıya sahiptir (Ferris, Chen ve Lim, 2017). Dışlanma, doğrudan çalışana yönelik az sayıda davranış içerirse de çalışanların bir gruba ait olma, değerli olma, kontrol sahibi olma ve yaşamı anlamlı kılma ihtiyaçlarını tehdit etmesi nedeniyle bireyler açısından önem kazanmaktadır. (Williams, 2007).

Örgütler amaçlarına ulaşmak adına çalışanlar üzerinde belirleyici olabilmektedir. Çalışanlar yaşamlarının büyük bölümünün geçtiği örgütlerde, örgüt yaşamına ve onun kurallarına bağlı hayatlarını sürdürerek örgütsel kişilik ve kimlik kazanmaktadır. Örgütün ödül ve ceza sistemi, kariyer fırsatları ile örgütün biçimsel ve doğal yapısı nedeniyle çalışanlar örgütsel kişiliği benimsemektedir. Bürokratik örgütlerde, örgüt amaçlarını gerçekleştirmek için kurulan resmi, mesafeli ilişkiler ve örgütteki rekabet ortamı (ödüller, kariyer fırsatları, pozisyon vb.), çalışanların birbirlerine davranışını etkilemektedir (Loo, Der-Reijen ve Van, 2003). Örgütsel ve kişisel faktörlerden dolayı çalışan ve/veya yöneticiler kimi çalışanları izole edebilmektedir (Williams, 2007).

Dışlanmanın örgütsel açıdan yıkıcı sonuçlarından bir tanesi de işten ayrılma niyetidir (Ferris, Brown, Berry ve Lian, 2008). Dışlanma nedeniyle örgütsel kimlik kazanamayarak örgütüne karşı yabancılaşan çalışan, işten ayrılmayı düşünebilmektedir. Ait olma duygusunu örgütünde kazanamayan çalışan, diğer bir kaynağa, başka bir ifade ile aile ve yakın çevresine yönelebilmektedir. Aile ve yakın çevresinden aldığı destek, işyerindeki stresin olumsuz etkilerini azaltabilmektedir (Lim, 1996).

Çalışmanın amacı, örgütsel dışlanmanın işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisini ve bu etkide aile desteğinin düzenleyici rolünü incelemektir. Çalışmanın ulusal yazına üç açıdan katkısı olduğu değerlendirilmektedir. İlk olarak uluslararası yazında çalışanların fazlasıyla yaşadığı ifade edilen örgütsel dışlanmanın, ulusal düzeyde nasıl algılandığını göstermesi, ikinci olarak örgütsel dışlanmanın işten ayrılma niyetine olan olumsuz etkisini test etmesi ve son olarak aile desteğinin toplulukçu kültürde dışlanma ile işten ayrılma niyeti ilişkisindeki düzenleyici rolünü araştırmasıdır.

Kavramsal Çerçeve

Örgütsel Dışlanma İşten Ayrılma Niyeti İlişkisi

Örgütsel dışlanma, bireylerin, işyerinde diğerleri tarafından yok sayılmasına veya göz ardı edilmesine yönelik algıları olarak tanımlanabilir (Ferris, Brown, Berry ve Lian, 2008). Farklı kültürlerde, farklı örgütlerde ve farklı pozisyonlarda yaygın bir şekilde karşılaşılan bir durumdur. Çalışanlara ihtiyaç duyduğu bilginin verilmemesi, sohbetlere alınmama, göz teması kurulmaması ve soğuk davranılması gibi örnekleri kapsamaktadır. Örgütsel dışlama bilinçli olabileceği gibi bilinçsizce de yapılabilir. Örgütsel dışlanma aynı olayı dışlanma olarak algılayan bir diğeri algılayamayabilmektedir (Williams, 2007).

İşten ayrılma niyeti, çalışanın bilinçli olarak ve isteyerek işinden ayrılmayı düşünmesidir. Çalışanın işinden ayrılmasının önemli bir önceli olarak değerlendirilmektedir (Tett ve Meyer, 1993; Steel ve Ovalle, 1984). Çalışanları, işten ayrılmaya yönlendiren unsurların tespit edilmesi, örgütsel açıdan olumsuz sonuçları olan işten ayrılmaları önlemede önemlidir. İş yerinde diğerleri tarafından dışlanan çalışan, çalışma arkadaşlarına ve örgütüne karşı duyduğu sorumluluk ve bağlılık hissinde azalma yaşayarak işinden ayrılmayı düşünmektedir (Hitlan, Kelly, Schepman, Schneider ve Zarate,

2006). İşten ayrılma düşüncesi bireyin dışlanmadan kaynaklı yaşadığı psikolojik sıkıntıya karşı gösterdiği savunmacı bir tutumdur (Ferris, Brown, Berry ve Lian, 2008). Dışlanma nedeniyle kaybettiği ait olma, kendini değerli hissetme ve yaşamını anlamlı kılma gibi ihtiyaçlarını başka bir örgütte karşılama imkânını düşündürdüğü için işten ayrılma düşüncesi bireyi rahatlatıcı da olabilmektedir (Maner, DeWall, Baumeister ve Schaller, 2007).

Yapılan çalışmalar örgütsel dışlanma ile işten ayrılma niyeti (Ferris, Brown, Berry ve Lian, 2008) arasındaki ilişkiyi göstermektedir (O'Reilly, Robinson, Berdahl ve Banki, 2015; Soybalı ve Pelit, 2018). Bu kapsamda araştırmanın bir numaralı hipotezi oluşturulmuştur.

- Hipotez 1: Örgütsel dışlanma işten ayrılma niyetini anlamlı ve pozitif olarak etkilemektedir.

Aile Desteğinin Düzenleyici Rolü

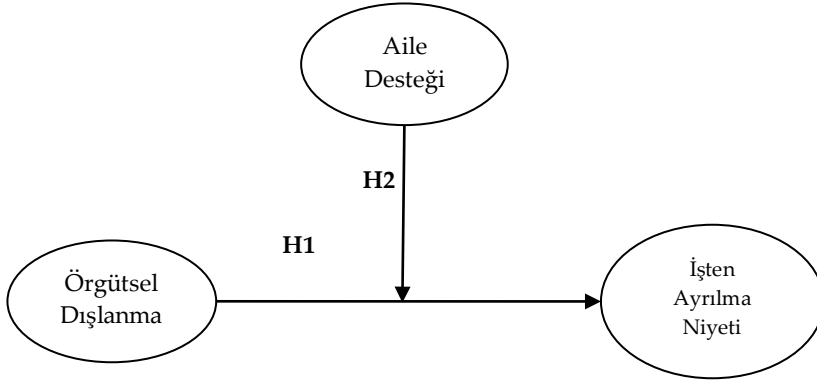
Sosyal destek, bireyin stresini ve sağlığını etkileyen, takdir edilme, beğenilme, saygı görme gibi temel ihtiyaçlarına yönelik çalışma arkadaşları, yakın arkadaşları ve ailesiyle kurduğu iletişim olarak tanımlanabilir. Bireylerin sosyal desteğinin olması onların ruh sağlığı ve zorlu durumlarla mücadele etme gücünü olumlu bir şekilde etkilemektedir (Lakey ve Orehek, 2011). Sosyal destek kavramının farklı açılardan ele alınarak farklı şekilde çalışıldığı görülmektedir. Greenhaus ve Parasuraman (1994) sosyal desteği bireyin sahip olduğu ağın yapısı ve kaynakları olarak tanımlamıştır. Kaynaklar duygusal, bilgi, ekonomik ve dostluk gibi farklı şekillerde ve farklı amaçlara yönelik olabilmektedir. Desteğin algılanması ve gerçekleşmesi arasında da ayırım yapılabilir. Çalışmalar genelde bireyin sahip olduğu desteği nasıl algıladığı ve bu algısının çeşitli sonuçları nasıl etkilediğine yöneliktir. (Lakey ve Drew, 1997).

Algılanan sosyal desteğin nereden geldiğine göre farklı isimlerle kavramsallaştırıldığı da görülmektedir. Bireyin çalıştığı örgütten aldığı destek, örgütsel destek olarak adlandırılmaktadır. Algılanan örgütsel destek, çalışanın örgütünün, bireye ne derece önem verdiği ve ne gibi katkıları olduğuna yönelikken, örgüt dışından, aile ve yakın çevresinden de bireye destek olabilmekte ve bu destek algılanan aile ve yakın çevre desteği (bundan sonra aile desteği diye kısaltılacaktır) olarak adlandırılmaktadır. Çalışmalar aile desteğinin bireyin genel yaşam tatminini artırdığını fiziksel ve psikolojik

stres ve endişesini azalttığını göstermektedir (Lim, 1996). Çalışan eğer aile desteğine sahipse, bu durum örgütsel dışlanmanın çalışanda yarattığı stresin olumsuz etkilerini zayıflatıcı olmaktadır (Fiset, Al Hajj ve Vongas, 2017). Birey, örgütte tatmin edemediği, gruba ait olma ve önemsenme ihtiyacını, ailede tatmin ederek stresini azaltabilmektedir (Baumeister ve Leary, 1995). Bu kapsamda araştırmanın iki numaralı hipotezi oluşturulmuştur.

Hipotez 2: Aile desteğinin yüksek olması, örgütsel dışlanmanın işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisini zayıflatırken, düşük olması bu etkiyi artıracaktır.

Yöntem



Şekil 1. Araştırma Modeli

Araştırmada çalışanın iş yerinde yaşadığı dışlanmanın işten ayrılma niyetini nasıl etkilediği ve aile desteğinin dışlanma ile işten ayrılma niyeti ilişkisinde düzenleyici etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma kesitsel bir çalışma olup araştırmanın modeli Şekil 1’de gösterilmiştir.

Örnekleme ve Veri Toplama Yöntemi

Çalışmanın evrenini Ankara ili, Çankaya ilçesinde bulunan özel okullarda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmanın amacı değişkenler arasındaki ilişkiyi tespit etmek ve değişkenlerin birbirini yordama gücünü tespit etmek olduğu için, çalışma evreninden kolayda örnekleme yöntemiyle, araştırmacıların ulaşılabilirdiği özel okul ve katılımcılardan veri toplanmıştır. Veriler 2018-2019 eğitim öğretim yılının bahar döneminde toplanmıştır. Özel okullarda, özellikle genç öğretmenlerde çalışan devir oranının yüksek

olduğu ve diğer özel okullara geçişlerin hızlı bir şekilde yaşandığı değerlendirilmektedir. Örgüte yeni katılan bireylerin örgütle sosyalizasyonu sırasında kıdemli üyeler, yeni üyelere örgütteki işleyişi, kuralları, grup içinde nasıl davranılması gerektiğini öğretirler. Sosyalizasyon sürecinde bireyin sahip olduğu eski değerlerin yerine, yeni değerler kazandırılmaya çalışılır. Bu süreç her iki taraf için de sıkıcı olabilmekte ve uzun sürebilmektedir. Bu yüzden örgütün resmi sosyalizasyon sürecinin yanında, örgütte kendiliğinden oluşan doğal gruplara bireyin kabulü, sosyalizasyon sürecini hızlandırabilirken, doğal gruplara kabul edilmeme, diğer bir ifadeyle dışlanma bu süreci güçleştirebilmektedir (Robbins ve Judge, 2012). Ayrıca okullarda öğretmenler arasında yaşa, cinsiyete, inanca, siyasi görüşe, üye olunan sendikaya göre farklılıklar bulunmakta ve bu da dışlanmalara neden olabilmektedir (Erdemli ve Kurum, 2019).

Ülkemizdeki eğitim fakültesi mezunlarının sayısı ve özel okulların insan kaynakları politikaları subjektif olarak değerlendirilerek araştırma verilerinin özel okullardan toplanılmasına karar verilmiştir.

Verileri toplamak amacıyla Ankara Çankaya ilçesinde bulunan yedi özel okula 300 anket formu dağıtılmıştır. Çankaya ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak faaliyet yürüten toplam 80 adet özel Fen ve Anadolu Lisesi bulunmaktadır. Bu liselerde görev yapan öğretmen sayısı 1743'tür. Araştırmanın yapıldığı liselerde çalışan öğretmen sayısı 2018-2019 eğitim öğretim yılında toplam 325'tir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2020). Dağıtılan anketlerden 130 tanesi geri toplanabilmiştir. Geri dönüş oranı yaklaşık %43'tür. 130 anketin incelemesi sonucunda analize uygun olmayan anketlerin çıkarılması sonucunda 115 anket kalmıştır. Katılımcılardan %46,1'i (n=53) kadın, %53,9'u (n=62) erkektir. %53,9'u evli (n=62), %46,1'i (n=53) bekârdır. %33'ü (n=38) 21-30 yaş, %46,1'i (n=53) 31-40, %17,4'ü (n=20) 41-50, %3,5'i (n=4) 51 ve üstü yaş arasındadır. %73,9'u (n=85) lisans mezunu, %21,7'si (n=25) yüksek lisans ve %4,3'ü (n=5) doktora mezunudur.

Ölçekler

Araştırmada kullanılan ölçekler beşli Likert (1=Kesinlikle katılmıyorum, 5=Kesinlikle katılıyorum) olarak hazırlanmıştır.

Örgütsel Dışlanma Ölçeği: Çalışanların işyerinde yaşadıkları sosyal dışlanma algılarını ölçmek amacıyla Ferris ve arkadaşları (2008) tarafından

geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Çalışkan ve Pekkan (2019) tarafından yapılan ölçek kullanılmıştır. Ölçek 13 ifade ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte “Diğer çalışanların çoğunlukla beni umursamadığını düşünüyorum.”, “Diğer çalışanlar ben yokmuşum gibi davranır.” gibi ifadeler bulunmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar örgütsel dışlanma algısının yüksek olduğunu göstermektedir.

İşten Ayrılma Niyeti Ölçeği: Çalışanların işten ayrılmaya yönelik niyetlerini ölçmek amacıyla Camman ve arkadaşları (1983) tarafından geliştirilen, Mimaroglu (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan üç ifadeli ve tek boyutlu ölçek kullanılmıştır. Ölçekte “Sık sık işi bırakmayı düşünüyorum.” gibi ifadeler vardır. Yüksek puan işten ayrılma niyetinin yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Sosyal Destek Ölçeği: Çalışanın ailesi ve özel birisinden aldığı sosyal desteği ölçmek amacıyla Zimmet ve arkadaşları (1988) tarafından geliştirilen, Eker ve Arkar (1995) tarafından uyarlaması yapılan çok boyutlu sosyal destek ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin aile, yakın birisi ve çalışma arkadaşları desteği boyutu olmak üzere üç boyutu ve toplam 12 ifadesi vardır. Çalışmanın amacına uygun olarak çalışanın örgüt dışından aldığı sosyal desteği ölçmek amacıyla, aile ve özel birisi desteği tek boyutlu olarak ölçülmüştür. Ölçekte “Ailem gerçekten bana yardımcı olmaya çalışır.”, “Sevinçlerimi ve üzüntülerimi paylaşabileceğim özel birisi vardır.” gibi sekiz ifade bulunmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar aile ve özel birisinin desteğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için ilk olarak uç değerler incelenerek veri setinden temizlenmiştir. Daha sonrasında ölçeklerin istenilen yapıyı ölçmede ne kadar başarılı olduklarını tespit etmek amacıyla ölçüm modelinin uyumu, bileşim ve ayrışım geçerlilikleri kontrol edilmiştir. Son olarak hipotez testi için korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır. Analizleri yapmak için SPSS 23.0, AMOS 23.0 programları ve Hayes (2013) tarafından geliştirilen SPSS PROCESS makro yazılımı kullanılmıştır.

Ortak Yöntem Varyans Analizi: Kesitsel çalışma deseninde, ortak yöntem varyans problemi, çalışma bulgularının güvenilirliğini etkileyen en önemli

problemlerden biridir. Hipotez testi yapılmadan önce böyle bir problemin olup olmadığı Harman'ın tek faktör yöntemiyle kontrol edilmiştir. Bu yöntemde ölçekteki tüm ifadeler tek bir faktörde toplanarak döngüsüz rotasyona sokulmuştur. Bunun sonucunda açıklanan toplam varyansın %29 olduğu tespit edilmiştir. Bu oran %50'nin altında olduğu için ortak yöntem varyans problemi olmadığı değerlendirilmiştir (Podsakoff, MacKenzie, Lee ve Podsakoff, 2003).

Ölçüm Modelinin Geçerlilik ve Güvenilirliği

Ölçekler önceki çalışmalarda kullanıldığı için bu çalışmada doğrulayıcı faktör analizi yapılarak ölçüm modellerinin uyum değerleri incelenerek yapı geçerlilikleri kontrol edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre tüm ölçeklerin uyum değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu değerlendirilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1. Ölçeklerin Doğrulayıcı Faktör Analizleri

Ölçek	χ^2	sd	χ^2/sd	RMSEA	CFI	GFI	RMR
Örgütsel Dışlanma	113,920	65	1,753	0,081	0,941	0,864	0,050
İşten Ayrılma Niyeti	1,030	2	1,030	0,016	1,000	0,989	0,078
Aile Desteği	36,500	20	1,825	0,085	0,967	0,925	0,059

Ölçeklerin yapı geçerliliğini test etmek maksadıyla bileşim ve ayrışım geçerlilikleri de incelenmiştir. Ölçeklerin standardize faktör yükleri ve açıklanan ortalama varyans (AOV) oranları, ortak paylaşılan varyans (OPV) oranları ve bileşik güvenilirlik (BG) değerlerine bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur. Değerler incelendiğinde üç ölçekteki tüm faktör yüklerinin istenilen değer olan 0,50'nin üzerinde olduğu çoğu değer iyi olarak kabul edilen 0,70'e yakın veya üzerinde olduğu görülmektedir. Faktör yüklerinin ortalama varyans açıklama güçlerinin de 0,50'den yüksek, bileşik güvenilirlik değerlerinin de iyi olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre ölçeklerin bileşim geçerliliğinin olduğu değerlendirilmiştir. Ayrışım geçerliliği için ise OPV değerleri ile AOV değerleri karşılaştırılmıştır. Ölçekler arasındaki OPV değerleri 0,163 ve 0,024'tür. Bu değerler AOV değerlerinin altında olduğu için ölçeklerin farklı yapıları ölçtüğü değerlendirilmiştir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010).

Tablo 2. Ölçek Maddelerinin Faktör Yükleri, Açıklanan Ortalama Varyans ve Bileşik Güvenilirlik Değerleri

Md.	Sosyal Dışlanma (SD)			İşten Ayrılma Niyeti (İAN)			Aile Desteği (AD)		
	FY	AOV	BG	FY	AOV	BG	FY	AOV	BG
SD1	0,70								
SD2	0,79								
SD3	0,83								
SD4	0,76								
SD5	0,68								
SD6	0,62								
SD7	0,66	0,51	0,93						
SD8	0,76								
SD9	0,76								
SD10	0,76								
SD11	0,59								
SD12	0,65								
SD13	0,65								
İAN1				0,78					
İAN2				0,83	0,64	0,84			
İAN3				0,79					
AD1							0,74		
AD2							0,71		
AD3							0,70		
AD4							0,80		
AD5							0,85	0,56	0,91
AD6							0,72		
AD7							0,71		
AD8							0,74		

FY: Faktör Yükleri, AOV: Açıklanan Ortalama Varyans, BG: Bileşik Güvenilirliği

Ölçeklerin güvenilirliklerini kontrol etmek amacıyla Cronbach alfa değerlerine bakılmıştır. Dışlanma ölçeğinin Cronbach alfa değeri 0,93, işten ayrılma niyetinin 0,846 ve aile desteğinin 0,911 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre ölçekler geçerli ve güvenilirlerdir.

Bulgular

Hipotez testinden önce değişkenlerin ortalama, standart sapma ve korelasyon değerleri incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur. Sonuçlara göre katılımcıların örgütsel dışlanma, işten ayrılma niyeti ve aile desteği algı ortalamalarının ortanca değerden (3) düşük olduğu görülmektedir. Örgütsel dışlanma ile işten ayrılma niyeti arasında pozitif yönlü ve anlamlı orta düzeyde bir ilişki söz konusudur.

Tablo 3. Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Değerleri

Değişkenler	Ort.	S.S.	1	2
1-Örgütsel dışlanma	1,72	0,53		
2-İşten ayrılma niyeti	1,98	0,72	0,36**	
3-Aile desteği	2,21	0,87	-0,14	0,03

**p<0,01

Araştırmanın bir numaralı hipotezini test etmek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda (Tablo 4) örgütsel dışlanmanın işten ayrılma niyetini anlamlı ve pozitif bir şekilde etkilediği tespit edilmiştir ($\beta=0,583$, $F=16,780$, $p<0,001$). Örgütsel dışlanma işten ayrılma niyetindeki %12,2'lik bir değişimi açıklama gücüne sahiptir. Bu sonuca göre Hipotez 1 kabul edilmiştir.

Tablo 4. Regresyon Analizi Sonuçları

	β	S.H	t	p
Bağımlı Değişken İAN				
Sabit	2,994	0,257	11,651	0,000
Örgütsel Dışlanma	0,538	0,142	4,096	0,000
		$R^2=0,122$	$F=16,780$	$p=0,000$

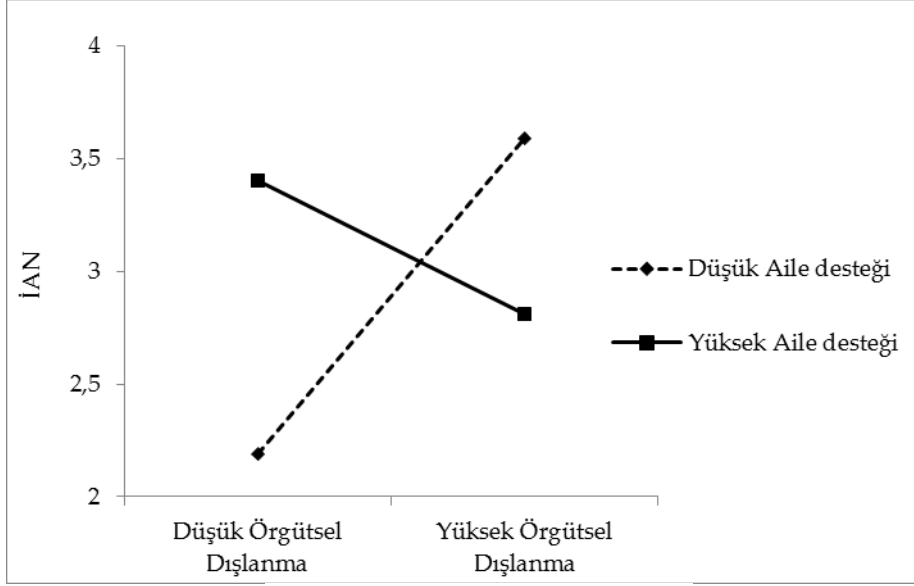
Hipotez 2'yi test etmek için PROCESS makro yazılımındaki Model 1 kullanılmıştır (Hayes, 2013). Programda ilk olarak çoklu doğrusallık probleminin kaçınmak için düzenleyici değişkenle bağımsız değişkeni merkezileştirme seçeneği işaretlenmiştir. Daha sonra düzenleyicilik analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur. Bağımsız değişken, düzenleyici değişken ve etkileşim değişkeni birlikte analize dâhil edildiğinde r karedeki değişimin anlamlı olduğu görülmektedir ($\Delta R^2=0,03$, $F=4,97$, $p=0,02$). Bu sonuca göre düzenleyicilik etkisi vardır.

Tablo 5. Aile Desteğinin Düzenleyicilik Etkisi

	β	S.H	t	p	ASGA	ÜSGA
Bağımlı Değişken: İAN						
Sabit	2,51	0,10	26,05	0,00	2,32	2,71
Aile desteği	0,11	0,13	0,82	0,41	-0,16	0,37
Dışlanma	0,20	0,20	0,98	0,33	-0,20	0,61
Dışlanma X Aile desteği	-0,50	0,22	-2,23	0,03	-0,94	-0,06
		$R^2=0,12$	$\Delta R^2=0,03$	$F=3,42$	$p=0,02$	

ASGA: Alt sınır güven aralığı, ÜSGA: Üst sınır güven aralığı

Düzenleyici etkinin yorumlanabilmesi amacıyla \pm bir standart sapma değerlere göre etki grafiği çizilmiştir (Şekil 2). Buna göre aile desteğinin yüksek olması örgütsel dışlanmanın işten ayrılma niyeti üzerindeki pozitif etkisini azaltmaktadır.



Şekil 2. Aile Desteğinin Düzenleyici Etkisi

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, çalışanların diğer arkadaşları ve yöneticisi tarafından görmezden gelinme, yalnız bırakılma ve çeşitli ortamlardan soyutlanma gibi örgütsel dışlanma algılamasının, işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Örnekte yer alan katılımcıların genel olarak örgütsel dışlanma, işten ayrılma niyeti ve aile desteği algı ortalamalarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Analiz sonucunda örgütsel dışlanmanın çalışanlarda işten ayrılma niyetini artırdığı görülmektedir. Örneklem kapsamındaki öğretmenler çalışma arkadaşları ve yöneticileri tarafından dışlandıklarını algıladıklarında işten ayrılmayı düşünmektedirler. Bu sonuç alan yazındaki diğer çalışma sonuçlarını doğrular niteliktedir. Polat ve Hiçyılmaz (2017) yaptıkları çalışmada okuldaki öğretmen ve yöneticilerin ayrımcı davranışlar gösterdiklerini ifade

etmektedir. Öğretmenlerin yaşadıkları dışlanmanın sonucu; işe yabancılaşma düzeyleri artmakta (Abaslı, 2018), örgütle olan uyumları azalmakta (Yılmaz, 2018), psikolojik sorunlar yaşanabilmekte, performanslarında, motivasyon ve aidiyetlerinde azalmalar olabilmektedir (Erdemli ve Kurum, 2019). Soybalı ve Pelit (2018) ise otel çalışanları üzerinde yaptıkları çalışmada örgütsel dışlanmanın işten ayrılma niyetini pozitif bir şekilde etkilediğini tespit etmişlerdir. Sonuç olarak örgütsel dışlanma öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerini artırmaktadır.

Araştırmada, örneklemedeki öğretmenlerin algıladıkları aile desteğinin, örgütsel dışlanma ile işten ayrılma niyeti ilişkisinde düzenleyici etkisi de tespit edilmiştir. Bireyin sahip olduğu aile desteği, dışlanmanın işten ayrılma niyeti üzerindeki pozitif etkisini azaltmaktadır. Alan yazın incelendiğinde Halis ve Demirel (2016) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin algıladıkları aile ve yakın arkadaş desteğinin dışlanmayı negatif ve anlamlı bir şekilde etkilediğini tespit etmişlerdir. Scot ve arkadaşları (2014) ile Fiset ve arkadaşları (2017) yaptıkları çalışmalarda dışlanmanın işten ayrılma niyetine olan etkisinde sosyal desteğin işten ayrılma niyetini artırdığını tespit etmişlerdir. Bu sonuç araştırma bulguları ile örtüşmemektedir. Hem Scott ve arkadaşları (2014) hem de Fiset ve arkadaşları (2017) sosyal desteği özellikle ekonomik destek olarak değerlendirmişler ve buna göre bireylerin işyerinde dışlanma yaşadıklarında işten ayrılma niyetinin arttığını, ekonomik ve sosyal ağ kapsamındaki sosyal desteğin işten ayrılma niyetini daha da şiddetlendirdiğini ifade etmektedir. Bu sonuç işyerinden dışlanan çalışanın, sosyal desteği sayesinde alternatif iş bulma ya da ekonomik destek sayesinde hayatını idame ettirme olanağına bağlanmaktadır.

Araştırma kapsamında ele alınan aile desteği daha çok manevi desteği içerdiğinden ve ülkemizdeki kültürel özelliklerden dolayı, aile desteği kişinin dışlanma nedeniyle iş yerinde tatmin edemediği ait olma, değerli hissetme ve kontrol gibi ihtiyaçlarını karşıladığı yer olmaktadır. Riskten kaçınan bir aile yapısında işten ayrılmaya teşvikten daha ziyade durumun gelecekte düzeleceğine yönelik umutlarla işe devam etme kararının tavsiye edildiği değerlendirilmektedir.

Çalışmada örgütsel dışlanma algısının öğretmenlerin işten ayrılma niyetini artırdığı tespit edilmiştir. İşten ayrılma niyeti işten ayrılmanın önemli bir önceli olduğundan (Steel ve Ovalle, 1984) yöneticiler açısından önem arz etmektedir. Örgüte çeşitli maliyetleri olan işten ayrılma davranışı gibi yıkıcı

Örgütsel bir sonucu önlemek için, çalışanlar arasındaki farklılıkları azaltan, ortak noktaları vurgulayan bir örgüt kültürü yaratılarak dışlanmanın nedenleri ortadan kaldırılabılır.

Bundan sonra yapılacak çalışmalarda dışlanmanın işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisinde, çalışanların sahip olduğu ekonomik desteğin ve sosyal sermayesinin düzenleyici rolü incelenebilir. Çalışmanın kesitsel bir çalışma olması ve kolayda örnekleme yöntemi ile veri toplanması sonucunda araştırma sonuçlarının genelleşememesi bu çalışmanın kısıtıdır.

EXTENDED ABSTRACT

**The Role of The Family Support in The Relationship
Between Workplace Ostracism and Intention to Quit**

*

Kemal Köksal – Ali Gürsoy – Yusuf Tuta

Akdeniz University, National Defense Ministry, National Defense University

Organizations are places where individuals try to realize their organizational goals and their own goals, gain social identity, and meet their socialization needs (Katz, 1964). Organizations are structured rationally for efficiency and productivity; they force employees to comply with this rational structure and expect employees to act according to its objectives. However, as employees carry their personalities, expectations, and skills to the organizations, an informal structure independent of their formal system also develops (Scott, 1992). Some employees are kept away from the formal, sometimes informal structure, sometimes both by their co-workers and managers. This behavior, called ostracism (Williams, 2007), is quite common in organizations (Fox and Stallworth, 2005; Hitlan, Kelly, Schepman, Schneider, and Zarate, 2006). Although it is painful for the employee (Eisenberger & Lieberman, 2004), it also causes various negative psychological and organizational consequences (Hitlan, Clifton, and DeSoto, 2006; Williams, 2007; Ferris, Brown, Berry, and Lian, 2008). Organizational ostracism has a different structure from rude behaviors such as harassment, mobbing, and abuse in the workplace (Ferris, Chen, and Lim, 2017). It gains importance for individuals because it threatens the need to make life meaningful. (Williams, 2007).

One of the organizationally destructive consequences of ostracism is the intention to quit (Ferris, Brown, Berry, and Lian, 2008). An employee alienated from his organization by not gaining an organizational identity due to ostracism may think of quitting his job. An employee who cannot achieve the feeling of belonging in his / her organization may turn to another source, in other words, his family and close circle. Support from family and intimate environment can reduce the adverse effects of stress in the workplace (Lim, 1996).

The study aims to examine the effect of organizational ostracism on the intention to quit and the moderating role of family support in this effect. It is considered that the study contributed to the national literature in three ways. Firstly, it demonstrates how organizational ostracism, which workers experience in international literature, is perceived at the national level. Secondly, it tests the negative effect of organizational ostracism on the intention to quit and finally investigates the moderating role of family support in the relationship between ostracism and intention to quit in the collectivist culture.

The data were collected from seven private schools in the Çankaya region of Ankara province by convenience sampling method. Researchers considered that private schools' turnover rate and other private schools' transition, especially young teachers, is high.

During the socialization of new members of the organization, senior members teach the new members the organization's functioning, the rules, and how to behave in the group. In the socialization process, new values are tried to be gained instead of the individual's old values. This process can be boring for both parties and can take a long time. Therefore, in addition to the organization's official socialization process, the individual's acceptance of the informal groups can accelerate the socialization process. Not being accepted into informal groups, in other words, ostracism, can make this process difficult (Robbins and Judge, 2012). Also, there are differences among teachers in schools according to age, gender, belief, political view, and the union they are affiliated with, leading to ostracism (Erdemli and Kurum, 2019).

Before the hypothesis test, the mean, standard deviation, and correlation values were examined. According to the results, it is seen that the participants' perceptions of organizational exclusion, intention to quit, and family support are lower than the median (3). There is a positive and significant moderate relationship between organizational ostracism and intention to leave.

Results show that organizational ostracism increases the employees' intention to quit the job. When the teachers in the sample perceive that their colleagues and managers exclude them, they think of leaving their jobs. This result confirms the results of other studies in the literature. Polat and Hiçyılmaz (2017) stated in their research that teachers and administrators at school could display discriminatory behavior. As a result of the ostracism experienced by teachers, their level of alienation to job increases (Abaslı, 2018), their alignment with the organization decreases (Yılmaz, 2018), psychological

problems may occur, and their job performance, motivation, and commitment may decrease (Erdemli and Kurum, 2019). Soybalı and Pelit (2018) found that organizational ostracism positively affected the intention to quit in their study on hotel employees. As a result, organizational ostracism increases teachers' intention to quit.

The study determined that the teachers' family support in the sample has a moderating effect on the relationship between organizational ostracism and the intention to quit. Family support of the individual reduces the positive impact of ostracism on the intention to quit. Halis and Demirel (2016) found in their study, teachers' perceptions of family and close friend assistance negatively and significantly affected ostracism. Scot et al. (2014) and Fiset et al. (2017) found that social support increased the intention to quit in the effect of ostracism on the intention to quit. This result is not consistent with the research findings. Both Scott et al. (2014) and Fiset et al. (2017) evaluated social support, especially economic support. Accordingly, they state that individuals' intention to quit increases when they experience ostracism in the workplace. Social support within the scope of economic and social networks further intensifies the intention to quit. This result is attributed to the employee's ability, who is excluded from the workplace, to find alternative employment thanks to social support or to survive through economic aid.

Since the family support discussed within the research scope includes more moral support, and because of the cultural characteristics in our country, family support is where the person cannot satisfy his / her needs such as belonging, feeling valued, and control in the workplace due to ostracism. In a risk-averse family, it is considered that the decision to continue working with the hope that the situation will improve in the future is recommended rather than an incentive to quit.

Since the intention to quit is an important priority to quit (Steel & Ovalle, 1984), it is essential for managers. Managers can eliminate the reasons for ostracism by creating an organizational culture that reduces differences among employees and emphasizes common points to prevent a destructive organizational outcome such as turnover behavior with various costs.

In future studies, researchers may examine the moderating role of employees' economic support and social capital in the effect of ostracism on the intention to quit. This study has a limitation. It is a cross-sectional study, and

that the research results cannot be generalized because of collecting data with the convenience sampling method.

Kaynakça / References

- Abaslı, K. (2018). *Örgütsel dışlanma, işe yabancılaştırma ve örgütsel sinizm ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baumeister, R. F. ve Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychol. Bull.*, 117, 497–529. doi:10.1037/0033-2909.117.3.497
- Cammann, C., Fichman, M., Jenkins, D. ve Klesh, J. R. (1983). Assessing the attitudes and perceptions of organizational members. S. E. Seashore, E. E. Lawler, P. H. Mirvis, ve C. Cammann, *Assessing Organizational Change: A Guide to Methods, Measures, and Practices* içinde (s. 71-138). New York: John Wiley, Inc. .
- Çalışkan, A. Ve Pekkan, N. Ü. (2019). Örgütsel dışlanma: Bir ölçek uyarlama çalışması, 7. *Örgütsel Davranış Kongresi Bildiriler Kitabı*, Burdur.
- Eisenberger, N. I. ve Lieberman, M. D. (2004). Why rejection hurts: A common neural alarm system for physical and social pain. *Trends in Cognitive Science*, 8, 294-300.
- Eker, D. ve Arkar, H. (1995). Çokboyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin faktör yapısı, geçerlik ve güvenirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 34, 45-55.
- Erdemli, Ö. ve Kurum, G. (2019). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin gözünden okulda dışlanma: Nedenleri ve sonuçları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.*, Advance online publication. doi:10.16986/HUJE.2019051589
- Ferris, D. L., Brown, D. J., Berry, J. W. ve Lian, H. (2008). The development and validation of the workplace ostracism scale. *Journal of Applied Psychology*, 6, 1348-1366.
- Ferris, D. L., Chen, M. ve Lim, S. (2017). Comparing and contrasting workplace ostracism and incivility. *Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav.*, 4, 315–338.
- Fiset, J., Al Hajj, R. ve Vongas, J. G. (2017). Workplace ostracism seen through the lens of power. *Front. Psychol.*, 8(1528), 1-19. doi:10.3389/fpsyg.2017.01528
- Fox, S. ve Stallworth, L. E. (2005). Racial/ethnic bullying: Exploring links between bullying and racism in the U.S. workplace. *Journal Vocational Behavior*, 66, 438–456.

- Greenhaus, J. H. ve Parasuraman, S. (1994). Work-family conflict, social support and wellbeing. M. J. Davidson, ve R. J. Burke, *Women in Management: Current Research Issues* içinde (s. 213–229). London: Paul Chapman.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. ve Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis: a global perspective* (7 b.). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Halis, M. ve Demirel, Y. (2016). Sosyal desteğin örgütsel soyutlama (dışlanma) üzerine etkisi. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11, 318-335.
- Hayes, A. (2013). *An introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York: Guilford.
- Hitlan, R. T., Clifton, R. J. ve DeSoto, M. (2006). Perceived exclusion in the workplace: The moderating effects of gender on work-related attitudes and psychological health. *North American Journal of Psychology*, 8, 217-236.
- Hitlan, R. T., Kelly, K. M., Schepman, S., Schneider, K. T. ve Zarate, M. A. (2006). Language exclusion and the consequences of perceived ostracism in the workplace. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 56–70.
- Katz, D. (1964). The motivational basis of organizational behavior. *Behavioral Science*, 9(2), 131-146.
- Lakey, B. ve Drew, J. B. (1997). A social-cognitive perspective on social support. G. R. Pierce, B. Lakey, G. Sarason, ve B. R. Sarason, *Sourcebook of Social Support and Personality* içinde (s. 107-140). New York, NY: Plenum.
- Lakey, B. ve Orehek, E. (2011). Relational regulation theory: a new approach to explain the link between perceived support and mental health. *Psychol. Rev.*, 118, 482-495. doi:10.1037/a0023477
- Lim, V. K. (1996). Job insecurity and its outcomes: moderating effects of workbased and nonwork-based social support. *Human Relations*, 49, 171–194. doi:10.1177/001872679604900203
- Loo, H., Der-Reijen, V. ve Van, W. (2003). *Modernleşmenin paradoksları*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Maner, J. K., DeWall, C. N., Baumeister, R. F. ve Schaller, M. (2007). Does social exclusion motivate interpersonal reconnection? Resolving the porcupine problem. *J. Pers. Soc. Psychol.*, 92, 42–55. doi:10.1037/e633962013-015
- Millî Eğitim Bakanlığı (2020). *Millî Eğitim istatistikleri örgün eğitim*. 28 Ocak 2020 tarihinde <http://sgb.meb.gov.tr/www/icerikgoruntule.php?KNO=361> adresinden erişildi.

- Mimaroğlu, H. (2008). *Psikolojik sözleşmenin personelin tutum ve davranışlarına etkileri: Tıbbi satış temsilcileri üzerinde bir araştırma: Satış temsilcileri üzerinde bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- O'Reilly, J., Robinson, S. L., Berdahl, J. L. ve Banki, S. (2015). Is negative attention better than no attention? The comparative effects of ostracism and harassment at work. *Organ. Sci.*, 26, 774-793. doi:10.1287/orsc.2014.0900
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y. ve Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879-903.
- Polat, S. ve Hiçyılmaz, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin maruz kaldıkları ayrımcılık davranışları ve bu davranışların nedenleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 47-66. doi:10.14689/issn.2148-2624.15c2s3m
- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2012). *Örgütsel davranış* (14 b.). (E. İ. Erdem, Çev.) Ankara : Nobel Yayın.
- Scott, K. L., Zagenczyk, T. J., Schippers, M., Purvis, R. L. ve Cruz, K. S. (2014). Co-worker exclusion and employee outcomes: An investigation of the moderating roles of perceived organizational and social support. *J.Manag. Stud.* 51, 1235–1256. doi:10.1111/joms.12099
- Scott, W. R. (1992). *Organizations: Rational, natural, and open systems*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Soybalı, H. H., ve Pelit, O. (2018). Örgütsel dışlanmanın işten ayrılma niyetine etkisi: Afyonkarahisar'daki beş yıldızlı otel işletmelerinde bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(3), 225-249.
- Steel, R. P. ve Ovalle, N. K. (1984). A review and meta-analysis of research on the relationship between behavioral intentions and employee turnover. *Journal of Applied Psychology*, 69, 673–686. doi:10.1037/0021-9010.69.4.673
- Tett, R. P. ve Meyer, J. P. (1993). Job satisfaction, organizational commitment, turnover intention, and turnover: path analysis based on meta-analytic findings. *Personal Psychology*, 46(2), 259.
- Williams, K. D. (2007). Ostracism. *Annual Rev. Psyc.*, 58, 425-452.
- Yılmaz, Ö. (2018). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel dışlanma ve örgütsel uyum algıları arasındaki ilişki*. Bolu : Bolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zimmet, G. D., Powel, S. S. ve K., F. G. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *J. Pers Assess*, 52, 30–41.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Köksal, K., Gürsoy A. ve Tuta, Y. (2021). Aile desteğinin örgütsel dışlanma ile işten ayrılma niyeti ilişkisindeki rolü. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(35), 1925-1945. DOI: 10.26466/opus.753300

Helikopter Anne Tutumları: Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumları ve Psikolojik İyi Oluşları Üzerindeki Yordayıcı Rolü

DOI: 10.26466/opus.784171

*

Faruk Caner Yam* – Hatice Kumcağız **

*Öğretim Görevlisi, Tokat Gaziospamapaşa Üniversitesi, Tokat, Türkiye

E-Posta: farukcaneryam@hotmail.com

ORCID: [0000-0001-8392-9576](https://orcid.org/0000-0001-8392-9576)

** Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye

E-Posta: haticek@omu.edu.tr

ORCID: [0000-0002-0165-3535](https://orcid.org/0000-0002-0165-3535)

Öz

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin annelerinden algıladıkları helikopter ebeveyn tutumlarının yaşam doyumları ve psikolojik iyi oluşları üzerindeki yordayıcı rolünü incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 166'sı kadın ve 74'ü erkek olmak üzere 240 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Helikopter Ebeveyn Ölçeği, Yaşam Doyumu Ölçeği ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin standart sapma, ortalama, basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca psikolojik iyi oluş, yaşam doyumunu ve algılanan helikopter anne tutumu değişkenleri arasındaki ilişkiyi değerlendirmek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi kullanılmıştır. Diğer açıdan algılanan helikopter anne tutumunun üniversite öğrencilerinin yaşam doyumları ve psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerindeki yordayıcı rolünü incelemek için basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Yapılan regresyon analizinin sonucuna göre üniversite öğrencilerinin annelerinden algıladıkları helikopter ebeveyn tutumlarının yaşam doyumları ve psikolojik iyi oluşları üzerinde negatif yordayıcı etkisinin olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle bu sonuç üniversite öğrencilerinin annelerinden algıladıkları helikopter ebeveyn tutumları yükseldikçe yaşam doyumları ile psikolojik iyi oluş düzeylerinde azalmanın meydana geleceğine işaret etmektedir. Araştırmada elde edilen bulgular alanyazındaki diğer araştırma sonuçları ile tartışılmış ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: helikopter ebeveynlik, psikolojik iyi oluş, yaşam doyumunu

Helicopter Mother Attitudes: The Predictive Role in University Students' Life Satisfaction and Psychological Well-Being

*

Abstract

In this study, it was aimed to examine the predictive role of helicopter parental attitudes perceived by university students from their mothers on their life satisfaction and psychological well-being. The study group of the consists of 240 university students, 166 of whom are women and 74 men. Helicopter Parent Attitude Scale, Life Satisfaction Scale and Psychological Well-being Scale were used as data collection tools in the study. Descriptive statistics of the collected data were calculated. In addition, Pearson Product Moment Correlation analysis was used to evaluate the relationship between psychological well-being, life satisfaction and perceived helicopter mother attitude variables. On the other hand, simple linear regression analysis was used to examine the predictive role of perceived helicopter mother attitude on university students' life satisfaction and psychological well-being. According to the results of the regression analysis, it was seen that the helicopter parental attitudes that university students perceived from their mothers had a negative predictive effect on their life satisfaction and psychological well-being. In other words, this result indicates that as the helicopter parental attitudes perceived by university students from their mothers increase, their life satisfaction and psychological well-being levels will decrease. The findings obtained in the study were discussed with other research results in the literature, and various suggestions were presented for further research.

Keywords: *helicopter parenting, psychological well-being, life satisfaction.*

Giriş

Helikopter ebeveynlik kavramı, çocuklarının üzerine aşırı bir şekilde düşen, çocukların tüm gelişim alanlarıyla ihtiyaç duyulandan fazla ilgilenen, çocukları adına karar veren, zorlukları ve problemleri çocukları adına çözmeye çalışan aşırı koruyucu anne baba tutumları olarak ifade edilmektedir (Cline ve Fay, 1990; Nelson, 2010). Bu tutumuna sahip aileler çocuklarının okul hayatı, arkadaşlık ilişkileri, yemek yeme alışkanlıkları gibi alanlar üzerinde de rahatsızlık verecek düzeyde ilgili olmaya çalışmaktadırlar (Bradley-Geist ve Olson-Buchanan, 2014). Bu nedenle helicopter ebeveynler çocuklarının tüm alanlardaki eksikliklerini gidermek için aşırı şekilde çabalamakta ve çocuklarının her alanda başarı elde etmeleri konusunda çok fazla beklenti içerisine girmektedirler (LeMoyné ve Buchanan, 2011). Helikopter ebeveynler, çocukları üzerinde sürekli olarak bir kalkan görevi görme, çocukların karşılaştıkları sorunlara onlardan önce çözüm bulma gibi davranışlar sergilemektedirler (Yılmaz ve Büyükcebeci, 2019). Diğer açıdan helicopter ebeveyn tutuma sahip aileler çocukları adına fazlaca endişe duydukları için okul yaşantısı, günlük hayatta kendini olumsuzluklara karşı koruma ve çeşitli alanlardaki tercihler konusunda sürekli olarak tavsiye ve öğütler vermekten kendilerini alıkoyamamaktadırlar (Reed, Duncan, Lucier-Greer ve Fixelle, 2016). Öyle ki helicopter ebeveynler, çocukları ile ilgilenme konusunu takıntılı bir düzeye çıkarmakta ve bu davranışları sürdürmeyi normal olarak görmektedirler (Schiffman ve vd., 2013).

Helikopter anne-babalar sergilemiş oldukları davranışlarla çocuklarının iyiliğini düşünüyor gibi görünseler de bu davranışların çocuklar üzerinde birçok olumsuz etkisi bulunmaktadır. Alanyazında bu tutuma sahip olan ailelerin çocuklarında problem çözme becerilerinde zayıflıklar (Gibbs, 2009), özgüven eksiliği (Padilla-Walker ve Nelson, 2012; Rutherford, 2011) ve psikoloji açısından dayanıksız olma gibi sorunların olduğu rapor edilmiştir. Bunun yanı sıra helicopter ebeveyn tutumlarının çocukların okul başarılarında düşümlere (Shoup, Gonyea, ve Kuh, 2009), mükemmeliyetçi ve narsistik kişilik gelişimine (Segrin, Woszidlo, Givertz, Dauer, ve Murphy, 2012) neden olduğu ifade edilmektedir. Diğer açıdan yapılan bazı araştırmalarda helicopter ebeveynlerin yetiştirmiş oldukları çocukların ileriki yaşamlarında iş seçimi konusunda sorunlar yaşadıkları (Tyler, 2007), kişilerarası bağımlılık düzeylerinin yüksek olduğu (Odenweller, Booth-Butterfield ve Weber,

2014), yaşam tatminlerinin düşük olduğu (Schiffrin ve vd., 2013) sonuçlarına ulaşılmıştır. Benzer şekilde helikopter tutuma sahip ebeveynleri olan çocukların yetişkinlik döneminde karar verme becerilerinde sorun yaşadıkları ve psikososyal açıdan gerekli olgunluğa ulaşamadıkları ifade edilmektedir (LeMoyne ve Buchanan, 2011; Reed, Duncan, Lucier-Greer ve Fixelle, 2016). Yukarıdaki açıklamalar ve araştırma sonuçları göz önüne alındığı bireylerin helikopter ebeveyn davranışlarına daha çok çocukluk döneminde maruz kalmalarına rağmen bu tutumların olumsuz etkilerinin yetişkinlik dönemlerine kadar uzadığı dikkati çekmektedir.

İyi oluş, pozitif psikolojinin en önemli kavramlarından birisidir (Diener, Scollon ve Lucas, 2009; Keyes, Shmotkin ve Ryff, 2002; Seligman, 2011). Bu kavram incelendiğinde alanyazında öznel iyi oluş ve psikolojik iyi oluş gibi farklı konseptlerinin bulunduğu görülmektedir. Deiner (1984) tarafından ortaya atılan ve günlük hayattaki mutluluk ile ilişkili olan öznel iyi oluş kavramı, bireyin olumlu duyguları daha sık, olumsuz duyguları daha az yaşaması ve içinde bulunduğu yaşamdan memnun olma düzeyi olarak tanımlanmıştır. Diğer bir ifadeyle öznel iyi oluş bireyin kendi yaşamına yönelik bilişsel ve duygusal yargılarının tamamıdır (Diener, 2000; Lyubomirsky, Sousa ve Dickerhoof, 2006).

Pozitif psikoloji alanındaki bazı araştırmacılar, Diener'in (1984) geliştirmiş olduğu öznel iyi oluş kavramını büyük oranda bireyin mutlu olup olmamasıyla ilgilendiğini öne sürerek hazcı bir yaklaşım olduğu konusunda eleştirmişlerdir. Bu gelişmelerin ardından Ryff (1989) iyi oluş kavramının sadece mutlu olup olmama ile açıklanamayacağını ifade etmiş ve psikolojik işlevsellik kriterini temel alarak psikolojik iyi oluş kavramını geliştirmiştir. Psikolojik iyi oluş, bireyin hayatta karşılaşmış olduğu her türlü yaşamsal olaylara karşı ortaya koymuş olduğu varoluşsal meydan okumaları şeklide tanımlanmaktadır (Ryff, 1989). Diğer açıdan psikolojik iyi oluş kavramı kendini kabul, olumlu sosyal ilişkiler, özerk olma, çevresini kontrol edebilme, yaşamın anlamı ve kendini geliştirmesi motivasyonu şeklinde altı boyuttan oluşan kapsamlı bir kavramdır (Keyes, Shmotkin ve Ryff, 2002). Ryff (2014) tanımlanmış olduğu bu altı boyutu bireyin ruhsal sağlığının yerinde oluşuna katkı sağlayan faktörler olduğunu belirtmiştir. Bundan dolayı kendisi ve çevresiyle iyi ilişkiler geliştiren, kendini kabul düzeyi yüksek olan, hayatta bir amaca tutunmuş ve yaşadığı hayata bir anlam yüklemiş

olan bireylerin psikolojik iyi oluşlarının yüksek olacağı ve dolayısıyla ruhsal açıdan sağlıklı bireyler olacakları ifade edilmektedir (Ryff, 2018).

Yaşam doyumu, bireyin yaşamının tüm yönlerine ilişkin bilişsel değerlendirmeleri olarak tanımlanmaktadır (Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985). Diğer bir ifadeyle yaşam doyumu, bireyin hayatına dair beklentileriyle içinde bulunduğu yaşamının koşullarını kıyaslaması sonucunda elde ettiği memnuniyet seviyesidir (Diener ve Lucas, 1999; Myers ve Diener, 1995). Bireylerin yaşam doyumları üzerinde aile, ekonomik koşullar, sosyal çevre, akademik ve iş yaşantıları gibi birçok faktör etkili olabilmektedir. (Diener ve Diener, 1995; Appleton ve Song, 2008; Suldo, Riley ve Shaffer, 2006). Yukarıda sayılan faktörlere ilişkin memnuniyet düzeyleri bireylerin yaşam doyumları üzerinde etkili olmaktadır (Diener, 2000). Diğer açıdan yaşam doyumu kavramı, öznel iyi oluş kavramlarının bilişsel boyunu oluşturduğu için bireylerin yaşam doyumları öznel iyi oluşlarını da doğrudan etkileyen bir kavramdır (Diener, 1984).

Alanyazında yapılmış araştırmalarda helikopter ebeveyn tutumlarının çocuklarda akademik başarı kaygısına, özgüven eksikliğine, psikolojik dayanıksızlığa, mükemmeliyetçi tutumların gelişmesine ve depresyon yaşamalarına neden olduğu tespit edilmiştir (Gibbs, 2009; Odenweller ve vd., 2014; Segrin, ve vd., 2012; Tyler, 2007). Diğer açıdan sınırlı sayıda yapılan bazı araştırmalarda helikopter ebeveyn tutumlarının sadece çocukluk dönemindeki bireyleri üzerinde olumsuz etkisinin olmadığı benzer şekilde yetişkin bireylerin de yaşamları üzerinde olumsuz etkilerinin olduğu bildirilmiştir (Reed ve vd., 2016; Odenweller, Booth-Butterfield ve Weber, 2014). Helikopter ebeveyn tutumlarının bireylerin tüm gelişim alanları ve dönemleri üzerinde olumsuz etkisinin olabildiği ifade edilmesine rağmen alanyazında incelendiğinde yetişkinlik dönemindeki bireyleri konu alan araştırmaların oldukça az olduğu ifade edilmektedir (Yılmaz ve Büyükcebeci, 2019). Tüm bu gerekçelerden dolayı bu araştırmada üniversite öğrencilerinin annelerinden algıladıkları helikopter ebeveyn tutumları ile psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır:

- 1- Üniversite öğrencilerinin annelerinden algıladıkları helikopter ebeveyn tutumlarının yaşam doyumları üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkisi bulunmakta mıdır?

- 2- Üniversite öğrencilerinin annelerinde algıladıkları helikopter ebeveyn tutumlarının psikolojik iyi oluşları üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkisi bulunmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma üniversite öğrencilerinin annelerinden algıladıkları helikopter ebeveyn tutumlarının yaşam doyumları ile psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisinin olup olmadığının incelendiği ilişkisel tarama modelinde tasarlanmış bir araştırmadır. İlişkisel tarama modeli değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için kullanılan bir modeldir (Böke, 2014). Ayrıca ilişkisel tarama modellerinde değişkenler arasındaki ilişkinlerin belirlenmesinin yanı sıra aynı zamanda bir değişkenin diğer bir değişkene ait varyansı açıklama gücünün olup olmadığının da incelenebildiği araştırma modelidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017; Karasar, 2011).

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden olan kolay örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Kolay örnekleme yönteminde araştırmacı ulaşım, maliyet ve zaman açısından tasarruf sağlamak için araştırmanın amacına uygun veriler toplayacağını düşündüğü bir grubu örneklem grubu olarak belirlemeyebilmektedir (Büyüköztürk vd., 2017; Karasar, 2011). Araştırmanın örneklem grubunu Orta Karadeniz Bölgesinde bulunan bir üniversitedeki 166'sı kadın (%69.2) ve 74'ü (%30.8) erkek olmak üzere 240 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem grubundaki öğrencilerin yaşları 18 ile 26 arasında değişmektedir ($X= 20.87$; $Ss =1.76$). Sınıf seviyeleri ise 1 ile 4 arasında değişmekte olup, öğrencilerden 41'i birinci sınıfa (%17.1), 67'si ikinci sınıfa (%27.9), 59'u üçüncü sınıfa (%24.6) ve 73'ü dördüncü sınıfa (%30.4) devam etmektedir. Ayrıca öğrencilerin annelerinin 191'i bir iş kolunda çalışmaktayken (%79.6), 49'u ise herhangi bir işte çalışmamaktadır (%20.4). Diğer açıdan örneklem grubundaki üniversite öğrencilerinin anne eğitim düzeylerine bakıldığı zaman 20'sinin oku-yazar olmadığı (%8.3), 118'nini ilkökul (49.2), 43'ünün ortaokul (%17.9), 37'sini lise (%15.4) ve 22'sinin lisans (%9.2) mezunu oldukları görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Helikopter Ebeveyn Tutum Ölçeği: Helikopter Ebeveyn Tutum Ölçeği Yılmaz (2019) tarafından bireylerin anne ve babalarından algıladıkları helikopter ebeveyn tutumlarını değerlendirmek üzere geliştirilmiştir. Ölçek anne ve baba formlarından oluşmaktadır. Her iki ölçek formu yirmi madde ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Yılmaz (2019) tarafından yapılan ölçek geliştirme çalışmasında anneden ve babadan algılanan helikopter ebeveyn tutumları ayrı olarak analiz edilmiştir. Ölçek toplam puanı üzerinden yorumlanabilmekte, ayrıca bireylerin anne ve babalarından algıladıkları helikopter ebeveyn tutumları etik ve ahlaki konularda helikopterlik, okul yaşamına dair helikopterlik, temel güven ve yaşam becerileri konusunda helikopterlik ve duygusal-kişisel yaşam alanında helikopterlik tutumları açısından da değerlendirilmektedir. Anneden algılanan ebeveyn tutumlarına ilişkin yapılan faktör analizi sonucunda faktör yükleri .54 ile .82 arasında değişen, toplam varsayın %46'sının açıklama gücü olan dört faktörlü bir yapı elde etmiştir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısını (Cronbach Alfa) .85 olarak hesaplamıştır. Mevcut çalışmada ölçeğin anneden algılanan helikopter tutumunu değerlendiren formu kullanılmış ve analizler ölçeğin toplam puanı üzerinden yapılmıştır. Ayrıca Helikopter Anne Tutumu Ölçeği'nin bu çalışmada toplanan veriler üzerinden hesaplanan iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alfa) .83 olarak bulunmuştur.

Psikolojik İyi Oluş Ölçeği: Diener ve arkadaşlarının (2009) geliştirmiş olduğu Psikolojik İyi Oluş Ölçeği, Telef (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek tek boyut ve sekiz maddeden oluşmaktadır. Telef (2013) gerçekleştirmiş olduğu uyarlamasında ölçeğin yapısını doğrulayıcı faktör analiziyle incelemiş ve çalışma sonucunda elde etmiş olduğu model uyum indekslerine göre ($\chi^2/sd= 4.64$, RMSEA= .08, SRMR= .04, CFI= 0.95; RFI= .92, GFI= .96, NFI= .94, ve IFI= .95) ölçeğin yapısının doğrulandığı sonucuna ulaşmıştır. Diğer açıdan uyarlama çalışması sırasında ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır (Telef, 2013). Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nin mevcut çalışmada toplanan veriler üzerinden hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .87 olarak bulunmuştur.

Yaşam Doyumu Ölçeği: Bireylerin genel yaşam doyumunu değerlendirmek için Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilmiş olan

Yaşam Doyum Ölçeği, Köker (1991) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçme aracı tek boyut, beş maddeden oluşmakta ve yedili likert tipinde derecelendirilmiştir. Köker (1991) yapmış olduğu uyarılama çalışmasında ölçeğin faktör yüklerinin .71 ile .80 arasında değiştiğini raporlamıştır. Diğer açıdan yapılan uyarılama çalışmasında test tekrar test güvenilirlik yöntemi kullanılmış ve sonuç .85 olarak hesaplamıştır. Yaşam Doyumu Ölçeği'nin mevcut çalışmada elde edilen veriler üzerinden hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ise .84 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırma gerçekleştirilmeden önce Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimler Etik Kurulu'ndan (17/04/2020 tarih ve Karar no: 2019-179) izin alınmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçları internet tabanlı hale dönüştürülmüştür. Daha sonra çalışma yapılacak olan öğrenci grubuna, ölçme araçlarına ait araştırma linki gönderilmiştir. Ölçme araçları internet tabanlı hale getirilirken, en üst bölüme "araştırma gönüllü katılım formu" eklenmiş ve çalışmanın verileri gönüllük ilkesine göre toplanmıştır. Ardından belirli bir süreyle katılımcıların gönderilen ölçme araçlarının cevaplanması beklenmiş ve ölçme araçlarını cevaplayan 240 katılımcı ile çalışma sürdürülmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada öncelikli olarak toplanan verilere ait betimleyici istatistiklerini incelemiş, bu doğrultuda verilerin standart sapma, ortalama, basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca psikolojik iyi oluş, yaşam doyum ve algılanan helikopter anne tutumu değişkenleri arasındaki ilişkiyi değerlendirmek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon (r) analizi kullanılmıştır. Diğer açıdan algılanan helikopter anne tutumunun üniversite öğrencilerinin yaşam doyumları ve psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerindeki yordayıcı rolünü incelemek için ise basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Regresyon analizinin doğrusallık ve hata terimlerinin normal dağılıma sahip olması koşullarını incelemek için ise histogram ve p-p plot grafikleri kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmada Elde Edilen Verilerin Betimsel İstatistiklerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinden elde edilen yaşam doyumu, psikolojik iyi oluş ve algılana helikopter anne tutumu ölçeklerine ait puanlar betimleyici istatistikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışmada toplanan verilere ait betimleyici istatistikler

Değişkenler	n	\bar{X}	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Yaşam Doyumu	240	16.23	3.84	.063	-.181
Psikolojik İyi Oluş	240	40.03	8.02	-.299	-.340
Helikopter Anne Tutumu	240	46.45	11.54	.418	-.313

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmada toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini değerlendirmek için basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Bu değerlerin normal dağılıma işaret etmesi için +1.5 ile -1.5 arasında olması gerektiği söylenmektedir. (Tabachnick ve Fidell, 2013). Tablo 1 incelendiğinde tüm değişkenlere ait basıklık ve çarpıklık değerlerinin alanyazındaki önerilen aralıkta olduğu görülmektedir. Sonuç olarak araştırmada toplanan verilerin normal dağılıma sahip olduğu değerlendirilmiştir.

Diğer açıdan regresyon analizine başlamadan önce değişkenler arasındaki incelemek için korelasyon analizi yapılmış ve Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Regresyon analizine kullanılacak olan değişkenler arasındaki korelasyon bulguları

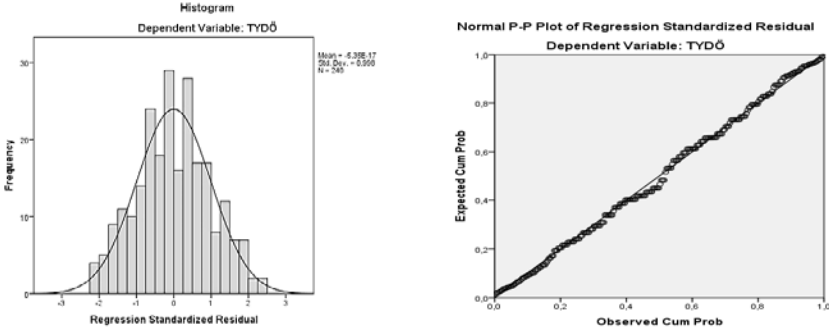
Değişkenler	\bar{x}	S	1	2	3
1.Yaşam Doyumu	16.23	3.84	1		
2.Psikolojik İyi Oluş	40.03	8.02	.75**	1	
3.Helikopter Anne Tutumu	46.45	11.54	-.43**	-.44**	1

**p < .01

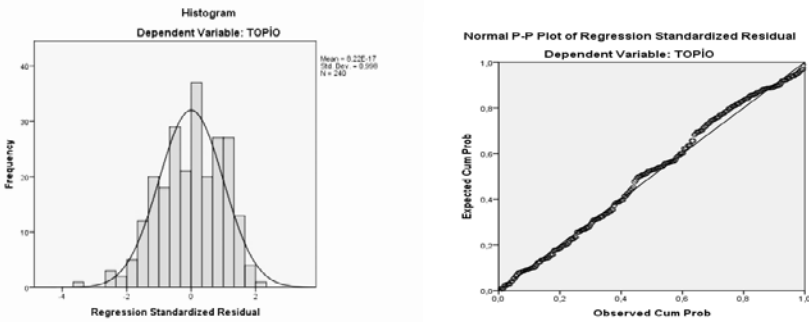
Tablo 2’ye bakıldığı zaman regresyon analizinde kullanılacak helikopter anne tutumu ile yaşam doyumu ($r=-.43$; $p<.01$) ile psikolojik iyi oluş ($r=-.44$; $p<.01$) arasından negatif yönde anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür. Psikolojik iyi oluş ile yaşam doyumu ($r=.75$; $p<.01$) arasından ise pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Üniversite Öğrencilerinin Annelerinden Algıladıkları Helikopter Ebeveyn Tutumlarının Yaşam Doyumları ve Psikolojik İyi Oluşları Üzerindeki Yordayıcı Rolüne İlişkin Bulgular

Değişkenler arasındaki ilişki incelendikten sonra basit doğrusal regresyon analizinin koşulları incelenmiştir. Regresyon analizinin yapılabilmesi için verilerin normal dağılıma sahip olması, doğrulsallık ve hata terimlerinin normal dağılım sergilemesi koşullarının sağlanması gerektiği ifade edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Tablo 1 incelendiğinde verilen normal dağılıma sahip olduğu görülmektedir. Diğer açıdan normallik varsayımı için histogram ve doğrulsallık varsayımının değerlendirilmesine için p-p plot grafikleri incelemiş, Şekil-1 ve Şeki-2’de sunulmuştur.



Şekil-1: Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumlarına İlişkin Puanların Histogram ve P-P Plot Grafiği



Şekil-2: Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik İyi Oluş Puanlarına İlişkin Histogram ve P-P Plot Grafiği

Şekil-1 ve Şekil-2 incelendiği zaman regresyon analizinin doğrusallık ve normallik koşullarının sağlandığı görülmektedir. Regresyon analizinin tüm koşulları sağlandıktan sonra üniversite öğrencilerinin annelerinden algıladıkları helikopter ebeveyn tutumlarının yaşam doyumu ve psikolojik iyi oluşları üzerindeki yordayıcı rolünü incelemek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmış, analiz sonuçları sırasıyla Tablo 3 ve Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 3. Anneden algılanan helikopter ebeveyn tutumlarının yaşam doyumu üzerindeki yordayıcı rolü

Değişkenler	B Standardize Edilmemiş	SH	β Standardize Edilmiş	t	p	Tolerans	VIF	ΔR^2 (Düzeltilmiş)
Sabit	22.87	.93		24.57*	.000			.18
Helikopter Anne Tutumu	-.14	.019	-.43*	-7.34*		1.000	1.000	

*p < .001 (Regresyon eşitliği: Yaşam Doyumu = 22.87- 0.14xHelikopter Anne Tutumu)

Tablo 3’de görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin annelerinden algıladıkları helikopter ebeveyn tutumları yaşam doyulmalarını anlamlı olarak negatif yönde yordamıştır [$F_{238,1} = 54.085$; $p < .001$]. Yapılan analizin sonucuna göre helikopter anne tutumu değişkeninin Beta değeri -.43 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç üniversite öğrencilerinin annelerinden algıladıkları helikopter ebeveyn tutumları yükseldikçe yaşam doyumu düzeylerinde azalma olacağına işaret etmektedir. Ayrıca helikopter anne tutumu değişkeni yaşam doyumu değişkenine ait varyansın %18’ini açıklama gücü elde etmiştir.

Tablo 4. Anneden algılanan helikopter ebeveyn tutumlarının psikolojik iyi oluş üzerindeki yordayıcı rolü

Değişkenler	B Standardize Edilmemiş	SH	β Standardize Edilmiş	t	p	Tolerans	VIF	ΔR^2 (Düzeltilmiş)
Sabit	54.064	1.19		27.85*	.000			.19
Helikopter Anne Tutumu	-.30	.041	-.44*	-7.45*		1.000	1.000	

*p < .001 (Regresyon eşitliği: Psikolojik İyi Oluş = 54.064 - 0.30 x Helikopter Anne Tutumu)

Tablo 4 incelendiği zaman üniversite öğrencilerinin annelerinden algıladıkları helikopter ebeveyn tutumları psikolojik iyi oluş düzeylerinin anlamlı olarak negatif yönde yordadığı görülmektedir [$F_{238,1} = 55.468$; $p < .001$]. Yapılan analizde helikopter anne tutumu değişkeninin Beta değeri -.44 olarak

hesaplanmıştır. Bu bulgu üniversite öğrencilerinin annelerinden algıladıkları helikopter ebeveyn tutumları yükseldikçe psikolojik iyi oluş düzeylerinde azalmanın oluşacağına işaret etmektedir. Ayrıca helikopter anne tutumu değişkeni yaşam doyumu değişkenine ait varyansın %19'ünü açıklama gücü elde etmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin annelerinden algıladıkları helikopter ebeveyn tutumlarının yaşam doyumları ve psikolojik iyi oluşları üzerindeki yordayıcı etkisi incelenmiştir.

Araştırmanın ilk bulgusuna göre üniversite öğrencilerinin annelerinden algıladıkları helikopter tutumlarının yaşam doyumları üzerinde negatif yönde anlamlı bir yordayıcı etkisinin olduğu görülmüştür. Araştırmada elde edilen bu sonucuna göre anneden algılanan helikopter ebeveyn tutumu yükseldikçe üniversite öğrencilerinin yaşam doyum düzeylerinde azalmanın meydana geleceği söylenebilir. Yeni bir araştırma konusu olan helikopter ebeveyn tutumları ile ilgili alanyazında sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Örneğin, Yılmaz ve Büyükcebeci (2019) yapmış oldukları araştırmalarında anneden algılanan helikopter ebeveyn tutumlarının ergenlerin yaşam doyumları üzerinde negatif bir yordayıcı rolünün olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde başka bir araştırmada helikopter ebeveyn tutumlarına maruz kalan üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu düzeylerinin diğer bireylere göre anlamlı olarak daha düşük olduğu görülmüştür (Somers ve Stelle, 2010). Aynı şekilde başka bir araştırmada helikopter ebeveyn tutumlarına sahip anne-babası olan lise öğrencilerinin yaşam doyumlarının diğer lise öğrencilerine göre daha düşük olduğu görülmüştür (Schiffirin ve vd., 2013). Helikopter ebeveyn tutumu ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi inceleyen diğer çalışmalarda benzer sonuçların rapor edildiği görülmektedir (Odenweller, Booth-Butterfield ve Weber, 2014; Segrin ve vd., 2012; Vinson, 2012). Sonuç olarak mevcut araştırma bulgusu ile alanyazındaki araştırma sonuçlarının benzer olduğu söylenebilir. Bilindiği üzere alanyazında çocukların bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve sosyal açıdan sağlıklı bir gelişim göstermeleri ile ebeveyn tutumları arasında önemli bir ilişkinin olduğu vurgulanmaktadır (Vera, Granero ve Ezpeleta, 2012; Yörükoğlu, 2006). Kuramsal alanyazında anne-baba tutumlarının bireylerin kişilik,

sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde önemli belirleyicilerden biri olduğu vurgulanmasına rağmen çocuk ile anne arasında kurulan ilişkinin ayrı bir öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır (Huver, Otten, Vries ve Engels, 2010; Dağlı ve Beyazsaçlı, 2010; Jaureguizar, Bernaras, Bully ve Garaigordobil, 2018). Bu nedenle ailede anne-baba-çocuk ilişkisinde anne ile çocuk arasında kurulan ilişkinin daha önemli olduğu söylenmektedir (Ericson, 1980; Oh ve Lee, 2010). Çünkü anne çocuğa ilk bakım veren kişi konumunda bulunmakta ve çocuğu ile temel güvene duygusuna bağlı kuracağı ilk ilişkinin bireyin sonraki yaşamı üzerinde etkili olacağı ifade edilmektedir (Ericson, 1980; Yörükoğlu, 2006). Bunun yanı sıra annenin çocuğuna yönelik tutum ve davranışlarının bireylerin sağlıklı bir gelişim geçirmelerinde temel bir unsur olarak kabul edilmektedir (Özensel, 2004; Won & Hanna, 2018). Helikopter ebeveyn tutumu ise sürekli olarak çocuklarının etrafında olan ve onları korumaya çalışan, çocukları adına onların tüm sorumluluklarının yerine getirmeye çalışan bir ebeveynlik tarzı (Lee ve Kang, 2018) olduğu göz önüne alındığında çocukla daha fazla vakit geçiren ve helikopter ebeveyn tutumlarına sahip olan bir annenin, bu tutuma sahip babaya kıyasla çocuğun ruhsal dünyası üzerinde daha fazla etkisinin olabileceği değerlendirilebilir. Bu açıklamalara bakılarak mevcut araştırmada elde edilen bulgunun kuramsal alanyazınla da örtüştüğü ifade edilebilir.

Araştırmanın elde edilen diğer bir bulguya göre üniversite öğrencilerinin annelerinden algıladıkları helikopter ebeveyn tutumlarının psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerinde anlamlı olarak negatif bir yordayıcı etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç üniversite öğrencilerin annelerinden algıladıkları helikopter ebeveyn tutumları yükseldikçe psikolojik iyi oluş düzeylerinde düşüş olacağı şeklinde yorumlanabilir. Alanyazında elde edilen bu bulguyu destekleyen bazı çalışmalar bulunmaktadıdır. Yapılan bir araştırmada üniversite öğrencilerinin annelerinden algıladıkları helikopter ebeveyn tutumlarının psikolojik iyi oluşları negatif yönde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır (Yılmaz ve Büyükcebeci, 2019). Benzer şekilde üniversite öğrencileri üzerinde yapılan başka bir araştırmada aşırı baskıcı ve aşırı koruyucu ebeveynlere sahip öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeyinin düşük olduğu saptanmıştır (LeMoyne ve Buchanan 2011). Yapılan bir diğer çalışmada helikopter ebeveynler tutumlarına maruz kalan çocukların bağımlı kişilik özellikleri sergiledikleri ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Rousseau ve Scharf, 2017). Alanyazında bu konuda

yapılan başka çalışmaların sonuçlarının da benzer olduğu görülmektedir (Erkan, 2019; Kouros, Pruitt, Ekas, Kiriaki ve Sunderland, 2017; LeMoyne ve Buchanan, 2011). Bu sonuçlara göre üniversite öğrencilerinin geçmişinde ya da şimdiki yaşamında annelerinden algıladıkları helikopter tutum düzeyleri yükseldikçe psikolojik iyi oluş düzeylerinde azalmanın meydana geleceğine işaret etmektedir.

Diğer açıdan araştırmada elde edilen bulgunun psikolojik iyi oluş ile helikopter ebeveynlik kavramlarının kuramsal yapısıyla da örtüştüğü görülmektedir. Psikolojik iyi oluş kendini kabul, olumlu sosyal ilişkiler sahip olma, özerk olma, çevresini kontrol edebilme kapasitesi bulunma, yaşamın anlamı ve kendini geliştirmesi motivasyonu gibi boyutlardan oluşmaktadır (Keyes, Shmotkin ve Ryff, 2002). Helikopter ebeveynlik ise çocuklarının üzerine aşırı bir şekilde düşen, çocukların tüm gelişim alanlarıyla ihtiyaç duyulandan fazla ilgilenen, çocukları adına karar veren, zorlukları ve problemleri çocukları adına çözmeye çalışan aşırı koruyucu anne baba tutumları olarak ifade edilmektedir (Cline ve Fay, 1990). Her iki tanım birlikte incelendiği zaman helikopter bir anneye sahip olan bireylerin psikolojik iyi oluşun bileşenleri olan özerk olma, çevresel kontrol becerisi kullanabilme ve kendini geliştirme motivasyonunu gibi faktörlerinin gelişmesine engel teşkil edebileceği görülmektedir. Çünkü helikopter ebeveynler küçük yaşlardan itibaren çocuklarının kıyafet seçmeleri, arkadaşlık ilişkileri, okul ve meslek tercihlerine varana kadar birçok alanda çocuklarına müdahale etmekte ve onlar adına karar vermektedirler (Ganaprakasam, Davaidass ve Muniandy, 2018). Bu durum ilerleyen zamanlarda çocukları duygusal ve sosyal yönden olumsuz etkilenmesine neden olabilmektedir (Padilla-Walker, Nelson, 2012; Segrin ve vd., 2015). Tüm bu açıklamalara bakıldığı zaman mevcut araştırma sonucunun kuramsal alanyazın tarafından da desteklendiği ve helikopter anne tutumları ile üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluşları arasındaki negatif ilişkinin beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Sonuç olarak üniversite öğrencilerinin annelerinden algıladıkları helikopter ebeveynlik tutumlarının öğrencilerin yaşam doyumlarını ve psikolojik iyi oluşlarını olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Çocukların fiziksel, ruhsal ve sosyal gelişimleri üzerinde etkili olan en önemli faktörlerden biri ebeveyn tutumlarıdır. Hatta bireylerin çocukluk döneminde karşılaştıkları olumlu veya olumsuz ebeveyn tutumları onların

daha sonraki yaşamları üzerindeki etkili olabilmektedir. Son yıllarda helikopter ebeveynlik tarzlarının giderek arttığı görülmektedir. Bu nedenle anne-babalara, helikopter ebeveyn tutumlarının çocukların gelişimi üzerindeki etkisini içeren farkındalık eğitimleri verilebilir. Diğer açıdan Türkiye’de helikopter ebeveyn tutumları ile ilgili sınırlı sayıda araştırma bulunmakta ve mevcut araştırma sınırlı bir örneklem grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle ileride yapılacak olan çalışmalarda daha geniş bir örneklem grubu ile çalışılarak, helikopter ebeveyn tutumunun bireylerin ruh sağlıkları üzerindeki etkisine ilişkin daha genelebilir sonuçların elde edileceği çalışmalar tasarlanabilir. Ayrıca ileride yapılacak başka bir araştırmada helikopter ebeveynlere sahip bireylerin iş doyumları ile evlilik doyumlarının incelendiği bir çalışma yapılabilir.

EXTENDED ABSTRACT

Helicopter Mother Attitudes: The Predictive Role in University Students' Life Satisfaction and Psychological Well-Being

*

Faruk Caner Yam – Hatice Kumcağız
Tokat Gaziosmanpaşa University- Ondokuz Mayıs University

Helicopter parenting refers to overprotective, over controlling and intrusive parent attitudes (Cline and Fay, 1990). Helicopter parents are overly focused on their children's development and constantly try to shield their children by solving challenges and problems and taking decisions on behalf of their children (Reed, Duncan, Lucier-Greer and Fixelle, 2016). Although helicopter parents seem to care about their children's well-being, their approach has many negative effects on children (Gibbs, 2009). Previous studies have reported poor problem-solving skills, lack of self-confidence, and low psychological endurance in children with helicopter parents (Pdilla-Walker and Nelson, 2012; Rutherford, 2011).

Previous studies have also suggested that helicopter parenting also causes low academic achievement, perfectionist and narcissistic personality development, and failure to form their own identity (LeMoyne & Buchanan, 2011; Odenweller, Booth-Butterfield and Weber, 2014; Tyler, 2007). Results from earlier studies have also demonstrated that children raised by helicopter parents face problems in career selection and have high interpersonal dependence and low life satisfaction (Odenweller et al., 2014; Schiffrin et al., 2013). Although the existing literature suggest that helicopter parent attitudes may have a negative effect on all developmental domains and periods of individuals, there is little published research on adults. For all these reasons, this study aimed to examine the predictive role of university students' perceived helicopter mother attitudes in their life satisfaction and psychological well-being. For this purpose, it has been tried to find answers to the following questions:

- 1- Do university students' perceived helicopter mother attitudes have a significant predictor effect on their life satisfaction?

2- Do university students' perceived helicopter mother attitudes have a significant predictor effect on their psychological well-being?

In this study, the relational scanning model was used. Study group of the research consisted of 240 university students (166 females and 74 males) selected using convenience sampling method. The data were collected using the Helicopter Parenting Scale, Satisfaction with Life Scale, and Psychological Well-being Scale. The data were first analysed using descriptive statistics. The Pearson product-moment correlation coefficient was used to analyse the correlation between psychological well-being, life satisfaction and perceived helicopter mother attitudes. Simple linear regression was used to analyse the predictive role of perceived helicopter mother attitudes in university students' life satisfaction and psychological well-being.

The analysis results showed that university students' perceived helicopter mother attitudes have a negative predictor effect on their life satisfaction and psychological well-being. Accordingly, university students' life satisfaction decreased with the increase in perceived helicopter mother attitudes. Likewise, university students' psychological well-being decreased with the increase in perceived helicopter mother attitudes. In parallel with the present study, a previous studies also found that university students' perceived helicopter mother attitudes are a negative predictor of their psychological well-being (Sommer and Stelle, 2010; Yılmaz and Büyükcebeci, 2019; Weber, 2014).

The definitions of psychological well-being and helicopter parenting also theoretically support the results of this study. Psychological well-being consists of components such as self-acceptance, positive social relationships, autonomy, control over the environment, the meaning of life, and self-improvement motivation (Keyes, Shmotkin and Ryff, 2002). Considering the above-mentioned description of helicopter parenting, the development of the components of psychological well-being, i.e. autonomy, control over the environment, and self-improvement motivation, is hindered in individuals who have a helicopter mother. Helicopter parents are overly involved in their children's lives and decide on behalf of their children starting from an early age. For example, they decide what their children wear and intervene in their friendship relations and school and career choices. This may cause negative emotional and social effects on children in later years. In light of these explanations, the results of this study are consistent with the theoretical literature and it is an expected result that there is a negative correlation

between university students' perceived helicopter mother attitudes and psychological well-being.

It can be stated that the present research finding is predictable in terms of developmental theories. In the literature, it is emphasized that there is an important relationship between parents' attitudes and their healthy development, not having problematic behaviors and their social development (Yörükoğlu, 2006). Although it is stated that parental attitudes are one of the important determining factors on the personality, social and emotional development of individuals, it is stated that the relationship the child establishes with the mother has a special importance (Huver, Otten, Vries, and Engels, 2010; Mountain and Whitehair, 2010; Jaureguizar, Bernaras, Bully, and Garaigordobil, 2018). Because the mother is in the position of the first caregiver to the child and it is stated that the first relationship with the child based on the basic sense of trust affects the individual's later life (Ericson, 1980; Yörükoğlu, 2006). Helicopter parental attitude is a parenting style that is constantly around and tries to protect their children, and tries to fulfill all their responsibilities on behalf of their children. Considering this situation, it can be thought that a mother who spends more time with the child and who has helicopter parental attitudes can have more impact on the psychological development of the child compared to the father with this attitude.

All in all, the study found that university students' perceived helicopter mother attitudes negatively affect their life satisfaction and psychological well-being. Therefore, in another study to be conducted in the future, the predictive effect of helicopter father attitudes on life satisfaction and psychological well-being of university students can be investigated. On the other hand, a descriptive study can be conducted to examine job satisfaction, marital satisfaction and social anxiety of individuals with helicopter parents. In addition, awareness trainings on helicopter parenting can be given to families.

Kaynakça / References

- Appleton, S. ve Song, L. (2008). Life satisfaction in urban China: Components and determinants. *World Development*, 36(11), 2325-2340.
- Bradley-Geist, J. C. ve Olson-Buchanan, J. B. (2014). Helicopter parents: An examination of the correlates of over-parenting of college students. *Education+ Training*. 56(4), 314-328.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cline, F. W. ve Fay, J. (1990). Parenting with love and logic: Teaching children responsibility. Colorado Springs, CO: Pinon.
- Dağlı, G. ve Beyazsaçlı, M. (2010). Ana-baba tutumu ve kendini gerçekleştirme düzeyleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 7, 1-16.
- Diener, E., Scollon, C. N. ve Lucas, R. E. (2009). The evolving concept of subjective well-being: The multifaceted nature of happiness. In *Assessing well-being* (s. 67-100). Springer, Dordrecht.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Buletin*, 95 (3), 542-575.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55 (1), 34-43.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. ve Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Erikson, E. H. (1980). Elements of a psychoanalytic theory of psychosocial development. Psychoanalytic contributions toward understanding personality development. *The Course of Life*, 1, 11-61.
- Ganaprakasam, C., Davaidass, K.S. ve Muniandy, S.C. (2018). Helicopter parenting and psychological consequences among adolescent. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 8(6), 378-382.
- Gibbs, N. (2009). *The growing backlash against overparenting*. 20.08.2020 tarihinde <http://content.time.com/time/subscriber/article/0,33009,1940697-7,00.html> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Han, J. W., Lee, H. (2018). Effects of parenting stress and controlling parenting attitudes on problem behaviors of preschool children: latent growth model analysis. *Journal of Korean Academy of Nursing*, 48(1), 109-121.
- Huver, R. M. E., Otten, R., Vries, H. D. ve Engels, C. M. E. (2010). Personality and parenting style in parents of adolescents. *Journal of Adolescence*, 33, 395-402
- Jaureguizar, J., Bemaras, E., Bully, P. ve Garaigordobil, M. (2018). Perceived parenting and adolescents' adjustment. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 31(8), 1-11.
- Keyes, C. L., Shmotkin, D. ve Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022.

- Kins, E., Beyers, W., Soenens, B. ve Vansteenkiste, M. (2009). Patterns of home leaving and subjective well-being in emerging adulthood: The role of motivational processes and parental autonomy support. *Developmental Psychology, 45*, 1416–1429.
- Kouros, C. D., Pruitt, M. M., Ekas, N. V., Kiriaki, R. ve Sunderland, M. (2017). Helicopter parenting, autonomy support, and college students' mental health and well-being: The moderating role of sex and ethnicity. *Journal of Child and Family Studies, 26*(3), 939-949.
- Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Le Moyne, T. ve Buchanan, T. (2011). Does "hovering" matter? Helicopter parenting and its effect on well-being. *Sociological Spectrum, 31*(4), 399–418.
- Lee, J. ve Kang, S. (2018). Perceived helicopter parenting and Korean emerging adults' psychological adjustment: The mediational role of parent-child affection and pressure from parental career expectations. *Journal of Child and Family Studies, 27*(11), 3672–3686.
- Luyckx, K., Vansteenkiste, M., Goossens, L. ve Duriez, B. (2009). Basic need satisfaction and identity formation: Bridging self-determination theory and process-oriented identity research. *Journal of Counseling Psychology, 56*, 276–288.
- Lyubomirsky, S., Sousa, L. ve Dickerhoof, R. (2006). The costs and benefits of writing, talking, and thinking about life's triumphs and defeats. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*(4), 692.
- Myers, D. G., ve Diener, E. (1995). Who is happy?. *Psychological science, 6*(1), 10-19.
- Nelson, M. (2010). *Why do we worry about helicopter parents*. Psychology Today, 20.08.2020 tarihinde <http://www.https://www.psychologytoday.com/us/blog/anxious-parents-in-uncertain-times/201006/why-do-we-worry-about-helicopter-parents> adresinden erişildi.
- Odenweller, K. G., Booth-Butterfield, M. ve Weber, K. (2014). Investigating helicopter parenting, family environments, and relational outcomes for millennials. *Communication Studies, 65*(4), 407-425.
- Oh YK, Lee HS. (2010). The effects of individual psychology, family environment and social environment factors on adolescents' behavior problems. *Korean Journal of Home Economics Education, 22*(1),51-64
- Özensel, E. (2004). Türk toplumunda çocuğun yetiştirilmesinde annenin rolü: Konya İli örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi, 2*(6), 77–96.

- Padilla-Walker, L. M. ve Nelson, L. J. (2012). Black hawk down?: Establishing helicopter parenting as a distinct construct from other forms of parental control during emerging adulthood. *Journal of Adolescence*, 35, 1177–1190.
- Rousseau, S. ve Scharf, M. (2017). Why people helicopter parent? An actor–partner interdependence study of maternal and paternal prevention/promotion focus and interpersonal/self-regret. *Journal of Social and Personal Relationships*, 35(7), 919–935.
- Reed, K., Duncan, J. M., Lucier-Greer, M., Fixelle, C. ve Ferraro, A. J. (2016). Helicopter parenting and emerging adult self-efficacy: Implications for mental and physical health. *Journal of Child and Family Studies*, 25(10), 3136–3149.
- Rutherford, M. B. (2011). The social value of self-esteem. *Social Science and Public Policy*, 48, 407–412.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality And Social Psychology*, 57(6), 1069.
- Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83, 10–28.
- Ryff, C. D. (2018). Well-Being with soul: Science in pursuit of human potential. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 242–248.
- Seligman, M. E. (2011). Flourish: a visionary new understanding of happiness and well-being. *Policy*, 27(3), 60–61.
- Segrin, C., Woszidlo, A., Givertz, M., Dauer, A. ve Murphy, M. T. (2012). The association between overparenting, parent-child communication, and entitlement and adaptive traits in adult children. *Family Relations*, 61, 237–252.
- Segrin, C., Givertz, M., Swaitkowski, P. ve Montgomery, N. (2015). Overparenting is associated with child problems and a critical family environment. *Journal of Child and Family Studies*, 24(2), 470–479.
- Schiffirin, H. H., Liss, M., Miles-McLean, H., Geary, K. A., Erchull, M. J., ve Tashner, T. (2014). Helping or hovering? The effects of helicopter parenting on college students' well-being. *Journal of Child and Family Studies*, 23(3), 548–557.
- Shoup, R., Gonyea, R. M. ve Kuh, G. D. (2009). Helicopter parents: Examining the impact of highly involved parents on student engagement and educational outcomes. In *49th Annual Forum of the Association for Institutional Research, Atlanta, Georgia*.
20.08.2020 tarihinde <http://cpr.indiana.edu/uploads/AIR%202009%20Impact%20of%20Helicopter%20Parents.pdf> adresinden erişim sağlanmıştır.

- Somers, P. ve Settle, J. (2010). The helicopter parent: Research toward a typology. *College and University: The Journal of the American Association of Collegiate Registrars*, 86(1), 18–27.
- Suldo, S. M., Riley, K. N. ve Shaffer, E. J. (2006). Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. *School Psychology International*, 27(5), 567-582.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. (Sixth edition). Boston: Pearson
- Tyler, K. (2007). The tethered generation. *HR Magazine*, 52(5), 41–46. 20.08.2020 tarihinde <http://www.shrm.org/Publications/hrmagazine/EditorialContent/Pages/0507cover.aspx> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Telef, B. B. (2013). Psikolojik iyi oluş ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacett epe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 374-384.
- Vera, J., Granero, R. ve Ezpeleta L. (2012). Father's and mother's perceptions of parenting styles as mediators of the effects of parental psychopathology on antisocial behavior in outpatient children and adolescents. *Child Psychiatry & Human Development*. 43(3), 376- 392.
- Vinson, K. (2012). Hovering too close: The ramifications of helicopter parenting in higher education. *Georgia State University Law Review.*, 29(2), 423-452.
- Yılmaz, H., Büyükcebeci, A. (2019). Bazı pozitif psikoloji kavramları açısından helikopter ebeveyn tutumlarının sonuçları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* 9(54), 707-744.
- Yılmaz, H. (2019). İyi ebeveyn, çocuğu için her zaman her şeyi yapan ebeveyn değildir: Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum Ölçeği (AHETÖ) geliştirme çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 3-31.
- Yörükoğlu, A. (2006). *Çocuk ruh sağlığı*. (26. Baskı). İstanbul: Özgür Yayınları.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Yam, C. F. ve Kumcağız, H. (2021). Helikopter anne tutumları: Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumları ve psikolojik iyi oluşları üzerindeki yordayıcı rolü. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(35), 1946-1967. DOI: 10.26466/opus.784171

Beliren Yetişkinlikte Psikolojik Dayanıklılık ve Affedicilik: Bilişsel Kontrol/Esnekliğin Paralel Çoklu Aracılığı

DOI: 10.26466/opus.790362

*

Ayşe Sibel Demirtaş *

* Doç. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

E-Posta: sibel.demirtas@alanya.edu.tr

ORCID: [0009-0001-7793-9583](https://orcid.org/0009-0001-7793-9583)

Öz

Bu çalışmada, beliren yetişkinlerde affediciliğin yordanmasına yönelik bir model geliştirilmesi amaçlanmıştır. Önerilen hipotez modelde, psikolojik dayanıklılık ve affedicilik arasındaki ilişkide bilişsel kontrol/esnekliğin paralel çoklu aracılığı test edilmiştir. Araştırma, Akdeniz Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesinde eğitim alan 354 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 141'i (%40) Eğitim Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinde lisans eğitimi alan öğrencilerden, 213'ü (% 60) pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcıların 142'si (% 40.1) kadın, 184'ü (% 52) erkektir. 28 kişi (%7.9) cinsiyetini belirtmemiştir. Katılımcıların yaş ortalamaları 22.79'dur (SS: 4.20). Verilerin toplanmasında Ego-Dayanıklılık Ölçeği, Bilişsel Kontrol/Esneklik Ölçeği ve Heartland Affedicilik Ölçeği; verilerin analizinde betimsel istatistikler, Pearson korelasyon katsayısı ve aracılık analizleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, psikolojik dayanıklılık, affedicilik, bilişsel kontrol/esneklik değişkenleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Aracılık etkisi için yapılan analizde ise psikolojik dayanıklılık ile affedicilik arasında bilişsel kontrol/esnekliğin paralel çoklu aracılığı istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Çalışmanın bulguları ışığında, psikolojik dayanıklılığa sahip bireylerin olumsuz duygu ve düşüncelerini kontrol edebilme, bunları yönetebilme ve alternatif başa çıkma stratejileri oluşturabilme becerisine sahip olduğu, ve bu özellikleri sayesinde daha fazla affedici oldukları söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: psikolojik dayanıklılık, affedicilik, bilişsel kontrol, bilişsel esneklik

Ego-Resiliency and Forgiveness in Emerging Adults: The Parallel Multiple Mediation of Cognitive Control/Flexibility

*

Abstract

This study was designed to develop a model for predicting forgiveness in emerging adults. The parallel multiple mediation of cognitive control/flexibility was tested in the relationship between ego-resiliency and forgiveness in the hypothesized model. The study was carried out with 354 students who were recruited from a state university in the Mediterranean Region. Of the 354 participants 141 (40%) were students who received undergraduate education in various departments of the Faculty of Education, 213 (60%) were students who received pedagogical training. 142 (40.1%) of the participants were female and 184 (52%) were male. 28 participants (7.9%) did not declare gender. The mean age of the participants was 22.79 (SD: 4.20). Ego-Resiliency Scale, Cognitive Control/Flexibility Questionnaire, and Heartland Forgiveness Scale were used to collect data. Descriptive statistics, Pearson correlation coefficient, and mediation analysis were used in the study. The findings revealed that there were positive relationships among ego-resiliency, forgiveness and cognitive control/flexibility. In the analysis for the mediating effect, the parallel multiple mediation of cognitive control/flexibility in the relationship between ego-resiliency and forgiveness was found to be statistically significant. In the light of the findings of the study, it can be said that individuals with psychological resilience have the ability to control their negative emotions and thoughts, manage them, and create alternative coping strategies, and thanks to these features, they are more forgiving.

Keywords: *ego-resiliency, forgiveness, cognitive control, cognitive flexibility*

Giriş

Pozitif duyguların ve pozitif karakter özelliklerinin gelişimiyle ilgili araştırmalar ve uygulamalar yapan pozitif psikoloji yaklaşımı, kişilerarası durumların pozitif kişilerarası ilişkiler ve içsel olarak yansımaları yoluyla çözülmesinden kaynaklanan artan iyi oluşu ve uyumu vurgulamaktadır (Seligman, 2002; Lopez, Snyder, ve Rasmussen, 2002). Bu görüşle uyumlu olarak, alan yazında affetmenin, fiziksel, ruhsal ve sosyal sağlığı etkileyerek hem hataya uğrayan hem de hata yapan kişi için psikolojik olarak faydalı olduğu belirtilmektedir (Worthington, Berry, ve Parrott, 2001).

İnsanlar, doğuştan getirdikleri sosyal doğası nedeniyle, kaçınma ve intikam peşinde olmaya yönelik motivasyonları karşısında diğerleriyle olumlu ilişkiler sürdürmeye yönelik güçlü bir motivasyona sahiptirler (McCullough, 2000). McCullough'a (2000) göre affetme, sosyal yaşamda meydana gelen diğer prososyal değişimler (örn. empati) ile benzerlik göstermektedir. Buna göre, affetmede kişi, başka bir kişinin veya bir ilişkinin iyi oluşuna katkıda bulunacak şekilde hareket eder. Bu araştırmada ele alınan affetme kavramı ise Thompson ve diğerlerinin (2005) yaklaşımına dayanmaktadır. Bu yaklaşımda affetme, algılanan ihlalin, bireyin, ihlal eden, ihlal ve ihlalin yarattığı sonuçlara yönelik tepkilerinin negatiften nötr veya pozitif dönüşürüleceği şekilde düzenlenmesi olarak kavramsallaştırılmaktadır. Bu görüşe göre, insanlar affettiğinde, bir ihlalin meydana geldiğini kabul ederler ve daha sonra ihlale yönelik tepkileri artık negatif olmayacak şekilde ihlali yeniden çerçevelemek için gerekli bilişsel, duygusal ve/veya davranışsal çalışmaları yaparlar. Bu, insanlar affettiğinde, ihlali yapan kişiyi ya da ihlali göz ardı ettikleri veya mazur gördükleri anlamına gelmez. Aksine, affetme, insanların önceki varsayımlarını ve ihlalin gerçekliğini; ihlal, ihlali yapan kişi, ihlalin yarattığı sonuçları ve potansiyel olarak kendilerinin, diğer insanların veya dünyanın yeni bir anlayışına sentezlediği diyalektik bir süreçtir (Thompson vd., 2005). Dargın bir kişi affettiğinde, (a) intikam almayı isteme ve (b) ihlali yapan kişi ile temastan kaçınmaya yönelik temel motivasyonları azalır ve ilişkiyi yapılandırmaya yönelik motivasyonları (olumlu bir ilişkiyi sürdürme motivasyonu gibi) geri döner (McCullough, Bellah, Kilpatrick, ve Johnson, 2001). Yapılan araştırmalar affetmenin pek çok olumlu sonuçla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Örneğin, Bono, McCullough ve Root (2008) tarafından yapı-

lan boylamsal çalışmada, affetmedeki artışların, yaşamdan daha fazla memnuniyet, daha olumlu ruh hali, daha az olumsuz ruh hali ve daha az fiziksel semptom ile ortaya çıkan psikolojik iyi oluşla ilişkili olduğu gösterilmiştir. Diğer taraftan intikam alma, daha az affetme, hatalı davranış hakkında daha fazla ruminasyon, daha yüksek olumsuz duygulanım ve daha düşük yaşam memnuniyeti ile ilişkilendirilmiştir (McCullough vd., 2001). Bazı araştırmacılar ise affediciliği yordayan özellikleri ortaya çıkarmaya dönük çalışmalar yapmışlardır. Örneğin, Turnage, Hong, Stevenson ve Edwards (2011) benlik saygısının, kendini affetmenin ve başkalarını affetmenin önemli bir yordayıcısı olduğunu; empatinin ise başkalarını affetmenin önemli bir yordayıcısı olduğunu bildirmişlerdir.

Affedicilikle yakından ilişkili diğer önemli bir yapı psikolojik dayanıklılıktır. Block ve Cremen (1996) psikolojik dayanıklılığı, "bireyin sistem dengesini korumak veya geliştirmek için çevresel bağlamın talep özelliklerinin bir fonksiyonu olarak her iki yönde karakteristik bir ego kontrol seviyesini değiştirme kapasitesinin dinamik olması" şeklinde tanımlamışlardır. Bu tanıma göre, psikolojik dayanıklılık, sürekli değişen durumlara, arzulara ve çevresel taleplere esnek bir şekilde uyum sağlama, diğer bir ifadeyle bireyin davranışını çeşitli koşullara göre uyarlama kapasitesidir (Block, 2002). Psikolojik dayanıklılık kavramı, benliğin üst düzey bir kişilik bileşenidir ve bu nedenle bir kişilik özelliği veya nispeten istikrarlı bir bilişsel yapı veya şema olarak görülebilir (Philip, Laventure, Beaulieu-Pelletier, ve Lekes, 2011). Klohnen (1996) psikolojik dayanıklılığın, yaşamın farklı alanlarında etkili şekilde işlem yapma ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada, yüksek düzeyde dayanıklılığa sahip katılımcıların daha olumlu düşünceleri sürdürdüğü ve daha yüksek yaşam memnuniyeti ve daha düşük depresyon düzeyleri bildirdiği bulunmuştur (Mak, Ng, ve Wong, 2011). Ayrıca, alan yazın psikolojik dayanıklılık ve affedicilik arasındaki ilişkiye yönelik önemli kanıtlar sunmaktadır. Örneğin, Anderson (2006) ergenler üzerinde yürüttüğü araştırmada psikolojik dayanıklılık, affedicilik ve öfke ifade türleri arasında önemli ilişkiler olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, Divvyalakshmi ve Indumathy (2018) psikolojik dayanıklılık, affedicilik ve iyi oluş arasındaki ilişkileri genç yetişkinler üzerinde yürüttükleri araştırmada incelemişler ve anlamlı ilişkiler olduğunu bildirmişlerdir.

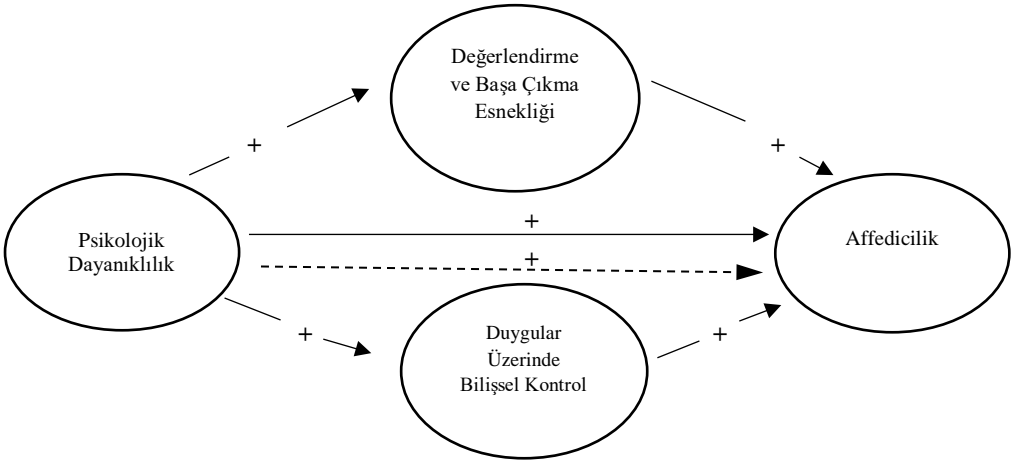
Psikolojik dayanıklılık ve affedicilikle ilişkili diğer önemli bir yapı bilişsel esnekliktir. Bilişsel esnekliğe yönelik önerilen tanımların ortak özelliği “değişen çevresel uyaranlara uyum sağlamak için bilişsel yapıları değiştirme becerisi” şeklindedir (Dennis ve Vander-Wal, 2010, s.242). Martin ve Rubin (1995) bilişsel esnekliği, bir kişinin “(a) herhangi bir durumda, seçenekler ve alternatiflerin mevcut olduğuna ilişkin farkındalığı, (b) esnek olma ve duruma uyum sağlama istekliliği ve (c) esnek olma konusunda öz-yeterliliğe sahip olması” (s. 1) şeklinde kavramsallaştırmaktadırlar. Bilişsel olarak esnek bireyler, ortaya çıkan değişiklikleri tanımlama ve aniden gelişebilecek durumlara hazırlıklı olmak için birden fazla strateji oluşturma yeteneğine sahiptirler (Gurvis ve Calarco, 2007). Gabrys, Tabri, Anisman, ve Matheson’a göre (2018) bilişsel esneklik, duygular üzerinde bilişsel kontrol ile değerlendirme ve başa çıkma esnekliği olmak üzere iki faktörden oluşan bir yapıdır. Gabrys ve diğerlerinin (2018) bilişsel kontrol/esneklik modeline göre, duyguları üzerinde bilişsel kontrol sahibi olduğunu algılayan bireyler, dikkatlerini olumsuz bilişsel ve duygusal durumlardan daha kolay uzaklaştırabilirler. Bunun yanında, değerlendirme ve başa çıkma esnekliğine sahip bireyler, stresli durumları yeniden değerlendirerek olumsuz düşünce ve duygularını yönetebilme ve alternatif başa çıkma stratejileri oluşturma becerisi gösterirler. Arıcı-Özcan, Çekici ve Arslan (2019) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yürütülen bir araştırmada, psikolojik dayanıklılık ve stres toleransı arasında bilişsel esnekliğin aracılığının anlamlı olduğu gösterilmiştir. Psikolojik dayanıklılığa sahip bireylerin stresli durumlara nasıl başarılı bir şekilde uyum sağladığının anahtar faktörlerinden birisi bilişsel esnekliktir. Psikolojik dayanıklılık, çevrenin değişen taleplerini karşılamak için sosyal, bilişsel ve duygusal kaynakların esnek kullanımı olarak tanımlanmaktadır (Block ve Block, 1980; Block ve Kremen, 1996). Bu tanıma göre, psikolojik dayanıklılığının yapısı değişime uyum sağlamada esnekliği içermektedir ve ikisi arasında karşılıklı bir ilişki söz konusudur. Bilişsel esneklik affedicikle de yakından ilişkilidir. Örneğin, Heartland Affetme Ölçeği’nin geliştirilmesi çalışmasında (Thomson vd., 2005) bilişsel esneklik ve affedicilik arasında anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Bilişsel esneklik azaldıkça, bireyler olumsuz değerlendirilen deneyimleri kontrol etme veya bunlardan kaçınma ihtiyacı konusunda daha katı kurallar oluşturabilirler (Heyes 2004). Palm ve Follette, (2011), bilişsel esnekliğin azalmasının daha fazla deneyimsel kaçınmaya yol açtığını belirtmişlerdir. Affedicilikte ise ihlali yapan kişiye karşı olumsuz duyguların

azaltılması söz konusudur (McCullough, Pargament, ve Thoresen, 2000). Bireyin, ihlali yeniden çerçevelemek için gerekli bilişsel, duygusal ve/veya davranışsal çalışmaları yapması gerekmektedir (Thompson vd., 2005). Kuramsal açıklamalardan yola çıkarak (Gabrys vd., 2018; Thompson vd., 2005), bilişsel esneklik düzeyi düşük bireylerin olumsuz duyguları üzerinde kontrol sağlamadıklarını ve affetmeyi gerektiren durumlarda başa çıkma esnekliği sergileyemedikleri söylenebilir.

Affetmedeki yaş farklılıklarına ilişkin önceki araştırma bulguları, gençlere oranla daha ileri yaş gruplarında affetme istekliliğinde ortalama bir artış olduğunu göstermektedir (Allemand, 2008). Kişiler arası çatışmalarla karşılaşıldığında yapıcı tepki verme kapasitesi yaşam boyu gelişmekte ve yaş alma ile ilişkilendirilmektedir (Bono ve McCullough 2004). İnsanlar yaş aldıkça, duygusal olarak yakın ilişkilerin sürdürülmesiyle giderek daha fazla ilgilenirler (Carstensen vd., 2006). Bu nedenle, olumsuz duygu deneyimlerini azaltan affetme gibi davranışlarda bulunma olasılığı yaşla birlikte artış göstermektedir.

Beliren yetişkinlik dönemi, yaşam boyu gelişim sürecinde kritik bir öneme sahiptir (Arnett, 2000). Pek çok üniversite öğrencisinin evinden ve ailesinden ayrıldığı, yeni insanlarla ve kültürlerle etkileşimde bulunmak zorunda olduğu, kendilerinden beklenen akademik görevlerin yanında, yeni kişilerarası ilişkileri sürdürmekle karşı karşıya kaldığı bu gelişim dönemi bazı öğrenciler için zor olabilmektedir (Arnett, 2000; Benn, Harvey, Gilbert, ve Irons, 2005). Yaşamın bu kritik evresinde, düşük düzeyde intikam ve kaçınma motivasyonları ve yüksek düzeyde affedicilik motivasyonu, olumsuz kişilerarası olaylara yanıt olarak olumlu ilişkileri kolaylaştıran avantajlı stratejileri yansıtabilir (Ghaemmaghami, Allemand ve Martin, 2011).

Yukarıdaki kuramsal açıklamalar ve araştırma bulguları ışığında bu araştırma, beliren yetişkinlik döneminde olan üniversite öğrencilerinde psikolojik dayanıklılık, bilişsel kontrol/esneklik ve affedicilik arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada psikolojik dayanıklılık düzeyi yüksek üniversite öğrencilerinin artan bilişsel kontrol/esneklik aracılığıyla daha yüksek affediciliğe sahip olacağı öngörülmüştür. Alan yazında psikolojik dayanıklılık ve affedicilik ilişkisini ele alan pek çok çalışma olsa da, bu çalışma bilişsel kontrol/esnekliğin iki faktörlü yapısının bu ilişkideki aracılığını ortaya koyması bakımından ilk çalışma özelliği taşımaktadır.



Şekil 1. Hipotez Modeli

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma ilişkisel araştırma modeline dayalı olarak tasarlanmıştır. Çalışmada, psikolojik dayanıklılık, duygular üzerinde bilişsel kontrol, değerlendirme/başına çıkma esnekliği ve affedicilik değişkenleri arasındaki ilişkiler aracılık analizi ile incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma, Türkiye'nin güneyinde, Akdeniz Bölgesi'nde yer alan bir devlet üniversitesinde eğitim alan 354 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 141'i (%40) Eğitim Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinde lisans eğitimi alan öğrencilerden, 213'ü (% 60) pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcıların 142'si (% 40.1) kadın, 184'ü (% 52) erkektir. Geriye kalan 28 kişi (%7.9) cinsiyetini belirtmemiştir. Katılımcıların yaş ortalamaları 22.79'dur (SS: 4.20). Araştırma grubunun belirlenmesinde, ulaşılabilir örneklem üzerinde çalışmayı kapsayan uygun örnekleme yöntemi (Cohen, Manion, ve Morrison, 2007) kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Ego-Dayanıklılık Ölçeği (EDÖ). Block ve Kremen (1996) tarafından geliştirilen ölçme aracı pozitif olarak ifade edilmiş 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geliştirilmesi süreci 18-23 yaşları arasında 98 katılımcı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçme aracı için hesaplanan Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .76 olarak bildirilmiştir. Ölçek 5 yıl sonra aynı katılımcılara tekrar uygulanmış ve düzeltilmemiş zayıflama (uncorrected attenuation) katsayısı kadınlar için .51, erkekler için .39 ve düzeltilmiş zayıflama (corrected attenuation) katsayısı kadınlar için .67 ve erkekler için .51 olarak hesaplanmıştır. Türkçe formunun psikometrik özelliklerinin değerlendirilmesinde açılımlı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış, ego dayanıklılığındaki varyansın % 47'sini açıklayan 3 faktörlü modelin “toparlanmaya yönelik kişisel güçlü yönler”, “kendine yönelik olumlu değerlendirmeler” ve “yeniliklere açık olma” ortaya çıktığı belirtilmiştir (Kararımak, 2007). Ölçekten alınan puanlar 14 ile 56 arasında değişmektedir. Bu çalışmada ölçekten alınan toplam puan kullanılmıştır. Cronbach alfa katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır.

Bilişsel Kontrol/Esneklik Ölçeği (BKEÖ). Gabryş vd. (2018) tarafından geliştirilen ölçme aracı, bireyin araya giren, istenmeyen (olumsuz) düşünce ve duygular üzerindeki kontrol sağlama becerisini ve stresli bir durumla esnek bir şekilde başa çıkma becerisini ölçmeyi amaçlamaktadır. “Değerlendirme ve Başa Çıkma Esnekliği” ve “Duygular Üzerinde Bilişsel Kontrol” olmak üzere iki faktörlü ölçme aracı her faktörde 9 maddeyi kapsayan 18 maddeden oluşmaktadır. BKEÖ'nün Türkçe formunun psikometrik özellikleri; dilsel eşdeğerlik, madde analizi, yapı geçerliği (yaklaşan geçerlik, diğer yapılarla ilişkiler, iç tutarlık) ve Cronbach Alfa güvenilirlik sınama yöntemleriyle incelenmiştir (Demirtaş, 2019). DFA sonucu uyum indeksi değerleri $X^2 /sd = 2.63$, RMSEA = .08, CFI = .96, IFI = .96 olarak rapor edilmiştir. Bu çalışma için hesaplanan Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları “Değerlendirme ve Başa Çıkma Esnekliği” için .89, “Duygular Üzerinde Bilişsel Kontrol” için .82, ölçeğin tümü için ise .88'dir. Bu çalışmada faktörlerden alınan toplam puanlar kullanılmıştır.

Heartland Affetme Ölçeği (HAÖ). Ölçme aracı Thompson vd. (2005) tarafından, bireyin affedici olmaya yönelik genel eğilimini (sürekli affedicilik) ölçme

amacıyla geliştirilmiştir. 18 maddeden oluşan ölçek “Kendini Affetme”, “Başkalarını Affetme” ve “Durumu Affetme” olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Türkçe formunun psikometrik özelliklerinin değerlendirilmesinde doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş ve ölçeğin üç faktörlü yapısının uyum değerleri $\chi^2 /sd = 2.33$, RMSEA = .06, GFI = .96, CFI = .90 olarak rapor edilmiştir (Bugay ve Demir, 2010). Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları “Kendini Affetme” için .64, “Başkalarını Affetme” için .79, “Durumu Affetme” için .76, tümü için .81 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma için hesaplanan Cronbach güvenilirlik katsayıları sırasıyla .55, .72, .69 ve .80’dir. Bu çalışmada ölçekten alınan toplam puan kullanılmıştır.

İşlem ve Veri Analizi

Araştırmanın verileri 2018-2019 Eğitim Öğretim yılında toplanmıştır. Veri toplama araçları araştırmacı tarafından sınıf ortamında uygulanmıştır. Araştırmada bilgilendirilmiş onam sunulmuş, gönüllülük esas alınmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Verilerin “doğrusallık” ve “normallik” sayıltılarına zarar verecek uç değerler olup olmadığını anlamak amacıyla Mahalanobis uzaklık değerleri hesaplanmış, analizleri olumsuz yönde etkileyecek uç değerlere rastlanmamıştır. Verilerin normallliğini belirlemek amacıyla basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerleri, verilerin normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediğini ortaya koymuştur (Tablo 1). Değişkenler arası ilişkiler incelendiğinde korelasyon değerlerinin .34 ile .53 arasında değiştiği böylece çoklu bağlantı problemi olmadığı görülmüştür. Araştırmada, test edilen modelin aracılık etkilerinin istatistiksel olarak anlamlılığı, Sıradan En Küçük Kareler Regresyona dayalı yaklaşım ve Bootstrap Yöntemi ile incelenmiştir (Hayes, 2012; 2017; Preacher ve Hayes, 2008). Araştırmanın Bootstrap analizleri, PROCESS Macro aracılığıyla “Multiple Mediation Model 4” yürütülerek gerçekleştirilmiştir. Araştırmada anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Verilerinin analizinde, IBM SPSS 22.0 programı kullanılmıştır.

Bulgular

Betimleyici İstatistikler ve Korelasyon Analizi

Araştırmada yer alan değişkenlere yönelik betimsel istatistikler ve korelasyon değerleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Pearson Korelasyon Katsayısı Değerleri

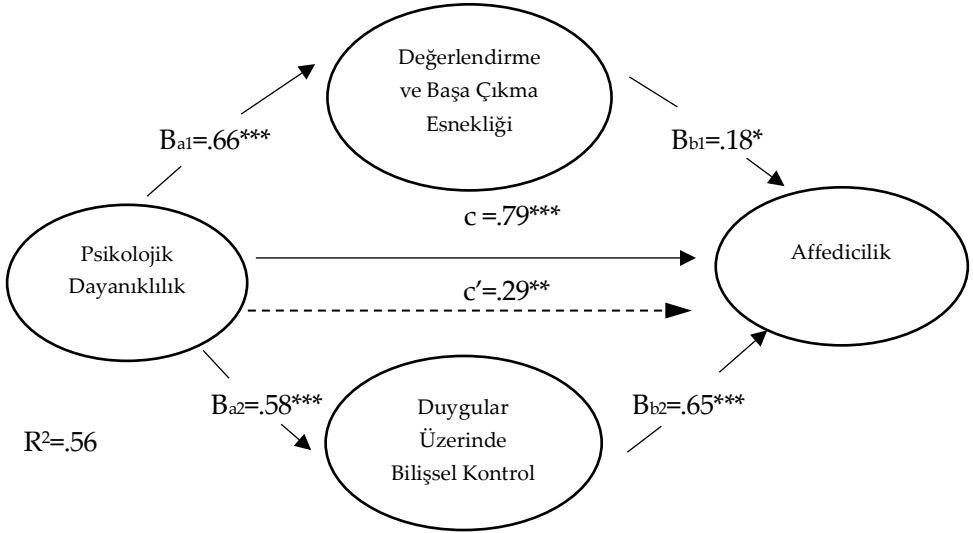
Değişken	1	2	3	4
1. Psikolojik Dayanıklılık	–			
2. Değerlendirme ve Başa Çıkma Esnekliği	.49**	–		
3. Duygular Üzerinde Bilişsel Kontrol	.38**	.50**	–	
4. Affedicilik	.34**	.38**	.53**	–
Ortalama	42.91	47.91	35.53	77.23
Standard Sapma	6.40	8.63	9.86	14.96
Çarpıklık	-.25	-.38	.33	.09
Basıklık	-.32	-.10	.20	.97

Not. $N = 354$ ** $p < 0.01$

Tablo 1’deki değerler incelendiğinde, psikolojik dayanıklılık ile değerlendirme ve başa çıkma esnekliği ($r = .49$, $p < 0.01$), duygular üzerinde bilişsel kontrol ($r = .38$, $p < 0.01$) ve affedicilik ($r = .34$, $p < 0.01$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Ayrıca değerlendirme ve başa çıkma esnekliği ile duygular üzerinde bilişsel kontrol ($r = .50$, $p < 0.01$) ve affedicilik ($r = .38$, $p < 0.01$) arasında pozitif yönde ilişkiler vardır. Son olarak duygular üzerinde bilişsel kontrol ve affedicilik ($r = .53$, $p < 0.01$) değişkenleri pozitif yönde ilişkilidir.

Aracılık Analizi

Psikolojik dayanıklılık ile affedicilik arasındaki ilişkide değerlendirme ve başa çıkma esnekliği ile duygular üzerinde bilişsel kontrol değişkenlerinin paralel çoklu aracılığının test edildiği modele ilişkin bulgular Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 2. Hipotez Modeli

Şekil 2’deki değerler incelendiğinde, psikolojik dayanıklılığın affedicilik üzerindeki toplam etkisi ($c = .79$, $SH = .11$, $t = 6.73$, $p < .001$) anlamlıdır. Ayrıca psikolojik dayanıklılığın, değerlendirme ve başa çıkma esnekliği ($B_{a1} = .66$, $SH = .06$, $t = 10.54$, $p < .001$) ile duygular üzerinde bilişsel kontrol ($B_{a2} = .58$, $SH = .07$, $t = 7.58$, $p < .001$) üzerindeki doğrudan etkisi anlamlıdır. Bunun yanında, değerlendirme ve başa çıkma esnekliğinin ($B_{b1} = .18$, $SH = .09$, $t = 1.92$, $p < .05$) ve duygular üzerinde bilişsel kontrolün ($B_{b2} = .65$, $SH = .07$, $t = 8.26$, $p < .001$) affedicilik üzerindeki doğrudan etkisi anlamlıdır. Psikolojik dayanıklılık, değerlendirme/başa çıkma esnekliği ve duygular üzerinde bilişsel kontrol eş zamanlı olarak modele alındığında doğrudan etki açısından psikolojik dayanıklılık ile affedicilik arasındaki ilişki azalmış ancak anlamlılık değeri aynı düzeyde kalmaya devam etmiştir ($c' = .29$, $SH = .12$, $t = 2.41$, $p < .01$). Tüm model istatistiksel olarak anlamlıdır ($F_{(3-350)} = 52.25$, $p < .001$) ve affedicilikteki toplam

varyansın %56'sını açıklamaktadır. Araştırmada test edilen modelin değişkenleri arasındaki etkilere ilişkin değerler, Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Psikolojik Dayanıklılığın, Değerlendirme/Başa Çıkma Esnekliği ve Duygular Üzerinde Bilişsel Kontrol Aracılığıyla Affedicilik Üzerindeki Dolaylı Etkileri

Etkiler	Bootstrapping 95% BCa Güven Aralığı			
	Nokta Tahmini	SE	Düşük	Yüksek
Toplam Dolaylı Etkiler	.4972	.0974	.3159	.6981
Değerlendirme/Başa Çıkma Esnekliği	.1218	.0599	.0064	.2426
Duygular Üzerinde Bilişsel Kontrol	.3754	.0812	.2284	.5502
Karşılaştırmalar				
CI	-.2536	.0042	-.4717	-.0613

N= 354, k= 10000, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, BCa: Yanlılık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş (bias corrected and accelerated) 10000 bootstrap örnekleme. CI = Değerlendirme/Başa Çıkma Esnekliği-Duygular Üzerinde Bilişsel Kontrol

Araştırmada test edilen modeldeki dolaylı etkinin istatistiksel açıdan anlamlılığı, 10000 bootstrap örnekleme üzerinde incelenmiştir. Tahminler % 95 güven aralığında değerlendirilmiş, yanlılık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur. Bulgular, psikolojik dayanıklılığın, değerlendirme/başa çıkma esnekliği ve duygular üzerinde bilişsel kontrol aracılığıyla affedicilik üzerindeki toplam dolaylı etkisinin (toplam ve doğrudan etki / c-c' arasındaki fark) istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir (nokta tahmini = .4972 ve % 95 BCa CI [.3159-.6981]). Modeldeki aracı değişkenlere ilişkin etkiler incelendiğinde değerlendirme/başa çıkma esnekliğinin (nokta tahmini = .1218 ve % 95 BCa CI [.0064-.2426]) ve duygular üzerinde bilişsel kontrolün (nokta tahmini = .3754 ve % 95 BCa CI [.2284-.5502]) affedicilik üzerindeki toplam dolaylı etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır. Ayrıca aracı değişkenlerden hangisinin daha güçlü etkiye sahip olduğuna ilişkin karşılaştırma istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (nokta tahmini = -.2536 ve % 95 BCa CI [-.4717-.0613]). Bu bulguya göre duygular üzerinde bilişsel kontrol daha güçlü etkiye sahiptir (nokta tahmini = .3754).

Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın bulguları tüm değişkenlerin pozitif yönde korelasyon gösterdiğini ve bilişsel esnekliğin duygular üzerinde bilişsel kontrol ile değerlendirme ve başa çıkma esnekliği faktörlerinin psikolojik dayanıklılık ve affedi-

cilik arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, araştırmada önerilen model istatistiksel olarak anlamlıdır ve affedicilikteki toplam varyansın % 56'sını açıklamaktadır.

Çalışmanın bulguları, psikolojik dayanıklılık ve affedicilik arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Bu bulgu önceki araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Örneğin, Halilova vd. (2020) tarafından yürütülen yakın tarihli bir çalışmada kişilik özelliği olarak psikolojik dayanıklılık ile affedici ve affedici olmayan tepkiler arasındaki ilişkileri hem yetişkinler hem de beliren yetişkinler üzerinde incelenmiştir. Araştırmacılar, psikolojik dayanıklılığı düşük olan bireylerin daha az affedici, psikolojik dayanıklılığı yüksek bireylerin daha fazla affedici olduğu sonucuna varmışlardır. Psikolojik dayanıklılığı yüksek bireyler, psikolojik baskılara bağlı olarak geçici, uyum gerektiren stres yaratan etki artık akut bir şekilde mevcut olmadığında, karakteristik ego kontrol düzeyine geri dönme becerisine sahiptir (Block, 1982). Psikolojik dayanıklılığın affediciliği yordayıcılığına yönelik çalışmalar, ortamdaki stres faktörlerini düzenleme becerisinin erdemli özellikleri ve bu özelliklerle ilgili uyumlu davranışların gelişimini kolaylaştırabileceğini göstermektedir (Dwiwardani vd., 2014). Sonuç olarak psikolojik dayanıklılığı yüksek bireylerin, kendilerini değişen koşullara uyarılma özellikleri ile affetmeye yönelik daha yüksek motivasyona sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmada ortaya çıkan diğer sonuç psikolojik dayanıklılık ile bilişsel kontrol/esneklik arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmasıdır. Block ve Kremen'e göre (1996) psikolojik dayanıklılık, bir bireyin genelleştirilmiş, karakteristik bir niteliğini ifade eder ve basitçe oldukça spesifik, tek seferlik bir davranışa uygulanmaz. Bu tanım doğrultusunda ve araştırma sonucu ışığında psikolojik dayanıklılığa sahip bireylerin olumsuz duyguları üzerinde bilişsel kontrol ve stresli durumlarda başa çıkma esnekliğe sahip olduğu söylenebilir. Psikolojik dayanıklılığa sahip bireyler, olumsuz duyguların düzenlenmesinde olumlu duyguların faydalarının farkına varabilirler. Stresli zamanlarda yaşanan olumlu duygu deneyimleri, bireyleri yeni ve yaratıcı düşünceleri ve eylemleri izleme konusunda harekete geçirir. Böylece, keşif ve deneyimleme yoluyla, zamanla olumsuz duygusal yaşam deneyimlerine karşı psikolojik ve fizyolojik olarak yardımcı olan etkili başa çıkma kaynakları oluşturabilirler (Tugade ve Fredrickson, 2004).

Alan yazınla tutarlı olarak bilişsel esnekliğin alt boyutları ile affedicilik arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Örneğin, Katovsich

(2007) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yürütülen ilişkisel bir çalışmada bilişsel esnekliğin içsel ve kişilerarası boyutları ile affedicilik arasındaki ilişkiler incelenmiş ve beklendiği gibi pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bilişsel kontrol bireyin, olumsuz düşünce ve duygularını kontrol edebilme becerisini; değerlendirme/başa çıkma esnekliği ise olumsuz düşünce/duyguları yönetme ve uygun tepkiyi seçmeden önce birden fazla alternatif başa çıkma stratejisi oluşturma eğilimini gösterir. Araştırmanın bulguları, hem bilişsel kontrolün hem de değerlendirme/başa çıkma esnekliğinin affedicilik üzerinde önemli rolü olduğunu ortaya koymaktadır.

Çalışmada önerilen hipotez modelin anlamlı düzeyde olduğu ve affedicilikteki varyansın %56'sını açıkladığı ortaya çıkmıştır. Buna göre psikolojik dayanıklılık ile affedicilik arasındaki ilişkide bilişsel kontrol ve esnekliğin paralel çoklu aracılığı istatistiksel olarak anlamlıdır. Alan yazında psikolojik dayanıklılık ile affedicilik arasındaki ilişkiye yönelik pek çok çalışma olsa da aralarındaki ilişkiyi bilişsel esneklik açısından değerlendiren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Psikolojik dayanıklılığa sahip bireylerin davranışlarıyla ilgili olumlu geribildirim alma, daha istikrarlı kişilik kalıpları gösterme ve böylece daha iyi bir kişilik-çevre uyumu elde etme olasılıkları daha yüksektir (Asendorpf ve Van Aken, 1991). Ayrıca psikolojik dayanıklılık, bilişsel alanların yanı sıra sosyal ve kişisel alanları da içerecek şekilde tanımlanan problem çözme stratejilerinin esnek bir şekilde yürütülmesi ile ilişkilidir (Block ve Block, 1980). İlgili alan yazın (Block ve Block, 1980; Gabrys vd., 2019) ve bu çalışmada test edilen modele ilişkin bulgular ışığında, psikolojik dayanıklılığa sahip bireylerin olumsuz duygu ve düşüncelerini kontrol edebilme, bunları yönetebilme ve alternatif başa çıkma stratejileri oluşturabilme becerisine sahip olduğu, ve bu özellikleri sayesinde daha fazla affedici oldukları söylenebilir.

Beliren yetişkinlik döneminde psikolojik dayanıklılık ile affedicilik arasında bilişsel kontrol/esnekliğin aracılık rolünü inceleyen bu araştırma bazı sınırlılıklara sahiptir. Araştırmada katılımcıların uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiş olması araştırmanın bir sınırlılığıdır. Bu bakımdan farklı örneklemeler üzerinde yapılan benzer araştırmalar, araştırma bulgularının genellenebilirliğini artırabilir. Araştırmanın diğer bir sınırlılığı, ilişkiler arasındaki nedenselliği ortaya koyamadığı için araştırmanın kesitsel desende gerçekleşmesidir. Bu bakımdan değişkenler arasındaki ilişkilerin neden-sonuç bağlamında incelenmesi için deneysel çalışmalar yapılması önerilebilir.

Bu sınırlılıklara rağmen, araştırmanın beliren yetişkinlik döneminde psikolojik dayanıklılık, bilişsel kontrol/esneklik ve affedicilik arasındaki ilişkilerin anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu sonuçlardan yola çıkarak gelecek araştırmalar için bazı öneriler sunulabilir. Bu araştırmada test edilen modelden yola çıkarak bilişsel kontrol/esneklik ile diğer pozitif kişilik özellikleri arasındaki ilişkileri ele alan farklı modeller geliştirilebilir. Kesitsel araştırmaların yanında, karmaşık nedensel ilişkileri ortaya koyabilmek amacıyla deneysel ve boylamsal çalışmalar yapılması alana önemli katkı sağlayacaktır. Ayrıca, bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacılara, psikolojik danışma ve rehberlik programlarının önleyici ve geliştirici işlevine yönelik psiko-eğitim programları geliştirmeleri önerilebilir. Bu bağlamda, psikolojik dayanıklılığı geliştirmeyi amaçlayan programların bireylerin bilişsel kontrol/esneklik becerilerine ve dolayısıyla affedicilik düzeylerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

**Ego-Resiliency and Forgiveness in Emerging Adults:
The Parallel Multiple Mediation of Cognitive
Control/Flexibility**

*

Ayşe Sibel Demirtaş

Alanya Alaaddin Keykubat University

Positive psychology emphasizes the increased well-being and adaptation resulting from the resolution of interpersonal situations through positive interpersonal relationships and internal reflection (Lopez, Snyder, and Rasmussen, 2002). In line with this view, it is stated that forgiveness is psychologically beneficial for both the victim and the transgressor by affecting the physical, mental and social health (Worthington, Berry, and Parrott, 2001).

The concept of forgiveness discussed in this study is based on the approach of Thompson et al. (2005). According to this view, forgiveness is defined as “the framing of a perceived transgression such that one’s responses to the transgressor, transgression, and sequelae of the transgression are transformed from negative to neutral or positive.” (p. 318).

The important structure closely related to forgiveness is ego-resiliency. Block and Cremen (1996) defined ego-resiliency as “the ability to adapt one’s level of emotional control up or down appropriate to the circumstances presented”. The literature provides important evidence for the relationship between ego-resiliency and forgiveness (Anderson, 2006; Divvyalakshmi and Indumathy, 2018).

Another important characteristic associated with ego-resiliency is cognitive flexibility. According to Gabrys, Tabri, Anisman, and Matheson (2018), cognitive flexibility is a structure consisting of two factors: “cognitive control over emotion” and “appraisal and coping flexibility”. Cognitive control over emotion defines the ability of the individual to control negative thoughts and emotions that appear suddenly and repetitively in a stressful situation. Appraisal/coping flexibility refers to the individual's ability to engage in a series of effortful behaviors that can facilitate the detailed and appropriate assessment of a stressful situation as well as the selection of various coping strategies. In the study of the development of the Heartland Forgiveness Scale

(Thomson et al., 2005), it was shown that there was a significant relationship between cognitive flexibility and forgiveness.

In light of the above theoretical explanations and research findings, this study aims to examine the relationships among ego-resiliency, cognitive control/flexibility, and forgiveness in emerging adulthood. Although there are many studies that address the relationship between resilience and forgiveness in the literature, this study is the first in terms of revealing the mediation of the two-factor structure of cognitive control/flexibility in the relationship between ego-resiliency and forgiveness.

A total of 354 undergraduates, 40.1% females (142) and 52% males (184) (mean age 22.79) took part in the study. The remaining 28 people (7.9%) did not state their gender. A convenience sample of undergraduates from a state university in south of Turkey was used. 141 of the participants (40%) are students who have undergraduate education in various departments of the Faculty of Education, 213 (60%) are students who have received pedagogical formation education. To collect data Turkish forms of Ego-Resiliency Scale (Block and Kremen, 1996), Cognitive Control and Flexibility Questionnaire (Gabrys et. al. 2018) and Heartland Forgiveness Scale (Thompson et. al., 2005) were used.

Descriptive statistics, Pearson's correlation method, an approach based on Ordinary Least Squares Regression, and Bootstrapping were used in the analyses of the data. Mahalanobis distance values were calculated in order to determine outliers and no outliers were found to exceed the chi-square critical value. As the values of skewness and kurtosis showed acceptable ranges in the region of -1 to +1 it was concluded that the scores did not show a significant deviation from the normal distribution (Tabachnick and Fidell, 2013). A multiple mediation model which involves "simultaneous mediation by multiple variables" (Preacher and Hayes, 2008, p. 880), was also used in the present study. The Bootstrapping analysis of the study was conducted by "Multiple Mediation Model 4" through PROCESS Macro 3 using IBM SPSS 24.0 (Hayes, 2017). A P-value of .05 was considered on the borderline of statistical significance.

Study findings showed that all variables were correlated positively and the parallel mediating roles of cognitive control over emotions and appraisal/coping flexibility were statistically significant in the model. The mediational hypothetical model explained approximately 56 % of the variance in

ego-resiliency. According to the findings of model contrasts, cognitive control over emotions was greater than appraisal/coping flexibility in terms of the mediation power.

Ego-resiliency is associated with the flexible execution of problem solving strategies, which are defined to include social and personal areas as well as cognitive areas (Block and Block, 1980). In the light of the related literature (Block and Block, 1980; Gabrys et al., 2019) and the findings of the model tested in this study, individuals with ego-resiliency have the ability to control and manage their negative emotions and thoughts and to create alternative coping strategies, and it can be concluded that because of their ego-resiliency and cognitive flexibility they may be more forgiving.

This study, which examines the mediating role of cognitive control/flexibility between ego-resiliency and forgiveness in emerging adulthood, has some limitations. It is a limitation of the study that the participants were selected with the convenience sampling method. In this respect, similar studies on different study groups may increase the generalizability of the research findings. Another limitation of the research is that the study was carried out in a cross-sectional design since it cannot reveal the causality between the relationships. In this regard, it may be suggested to conduct experimental studies to examine the relationships between variables in the context of cause and effect.

Kaynakça / References

- Allemand, M. (2008). Age differences in forgivingness: The role of future time perspective. *Journal of Research in Personality*, 42, 1137-1147. doi: 10.1016/j.jrp.2008.02.009
- Anderson, M. A. (2006). The relationship among resilience, forgiveness, and anger expression in adolescents. *Electronic Theses and Dissertations*. 416. 15 Temmuz 2020 tarihinde <https://digitalcommons.library.umaine.edu/etd/416> adresinden erişildi.
- Asendorpf, J. B., ve Van Aken, M. A. (1991). Correlates of the temporal consistency of personality patterns in childhood. *Journal of Personality*, 59(4), 689-703. doi: 10.1111/j.1467-6494.1991.tb00927.x
- Arıcı-Özcan, N., Çekici, F. ve Arslan, R. (2019). The relationship between resilience and distress tolerance in college students: The mediator role of cognitive flexibility and difficulties in emotion regulation. *International Journal of Educational Methodology*, 5(4), 525-533.

- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 469-480.
- Benn, I., Harvey, J. E., Gilbert, P. ve Irons, C. (2005). Social rank, interper-sonal trust and recall of parental rearing in relation to homesickness. *Personal Individual Difference*, 38, 1813-1822.
- Berry, J. W., Worthington, E. L., Jr., Parrott, L. III, O'Connor, L. E. ve Wade, N. G. (2001). Dispositional forgivingness: Development and construct validity of the Transgression Narrative Test of Forgivingness (TNTF). *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(10), 1277-1290. doi: [10.1177/01461672012710004](https://doi.org/10.1177/01461672012710004)
- Block, J. (1982). Assimilation, accommodation, and the dynamics of personality development. *Child Development*, 53, 281-295.
- Block, J. H. ve Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. W. A. Collins (Ed.), *Development of cognition, affect and social relations: The Minnesota symposia on child psychology* içinde (ss. 39-101). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Block, J. (2002). *Personality as an affect-processing system*. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Block, J., ve Kremen, A. M. (1996). IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 349-361.
- Bono, G., ve McCullough, M. E. (2004). Religion, forgiveness, and adjustment in older adults. In K. W. Schaie, N. Krause, ve A. Booth (Eds.), *Religious influences on health and well-being in the elderly* içinde (s. 163-186). New York: Springer
- Bono, G., McCullough, M. E. ve Root, L. M. (2008). Forgiveness, feeling connected to others, and well-being: Two longitudinal studies. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 182-195.
- Bugay, A. ve Demir, A. (2010a). A Turkish Version of Heartland Forgiveness Scale. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1927-1931.
- Carstensen, L. L., Mikels, J. A., ve Mather, M. (2006). Aging and the intersection of cognition, motivation, and emotion. In J. E. Birren & W. K. Schaie (Eds.), *Handbook of the psychology of aging* içinde (6. ed., s. 343-362). Amsterdam, The Netherlands: Elsevier
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Demirtaş, A. S. (2019). Stresli durumlarda bilişsel kontrol ve bilişsel esneklik: Bir ölçek uyarılama çalışması. *Psikoloji Çalışmaları - Studies in Psychology*, 39(2), 345-368. doi: [10.26650/SP2019-0028](https://doi.org/10.26650/SP2019-0028).

- Dennis, J. P., ve Vander Wal, J. S. V. (2010). The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34(3), 241-253. doi: [10.1007/s10608-009-9276-4](https://doi.org/10.1007/s10608-009-9276-4).
- Dwiwardani, C., Hill, P. C., Bollinger, R. A., Marks, L. E., Steele, J. R., Doolin, H. N., . . . , Davis, D. E. (2014). Virtues develop from a secure base: Attachment and resilience as predictors of humility, gratitude, and forgiveness. *Journal of Psychology and Theology*, 42(1), 83-90.
- Divvyalakshmi, N. N ve Indumathy, J. (2018). Resilience, forgiveness and personal well-being among adults. *International Journal of Recent Scientific Research*, 9(2), 24437-24441. doi: [10.24327/ijrsr.2018.0902.1661](https://doi.org/10.24327/ijrsr.2018.0902.1661).
- Gabrys, R. L., Tabri, N., Anisman, H. ve Matheson, K. (2018). Cognitive control and flexibility in the context of stress and depressive symptoms: The Cognitive Control and Flexibility Questionnaire. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-19. doi: 10.3389/fpsyg.2018.02219
- Ghaemmaghami, P., Allemand, M., ve Martin, M. (2011). Forgiveness in younger, middle-aged and older adults: Age and gender matters. *Journal of Adult Development*, 18, 192-203. doi:10.1007/s10804-011-9127-x
- Gurvis, J. ve Calarco, A. (2007). *Adaptability: Responding effectively to change*. USA: Center for Creative Leadership.
- Halilova, J. G., Struthers, C. W., Guilfoyle, J. R., Shoikhedbrod, A., Van Monsjou, A. ve George, M. (2020). Does resilience help sustain relationships in the face of interpersonal transgressions? *Personality and Individual Differences*, 160, 109928.
- Hayes, S. C. (2004). Acceptance and commitment therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies. *Behavior Therapy*, 35, 639-665.
- Hayes, A. F. (2012). *Process: A versatile computational tool for observed variable mediation, moderation, and conditional process modeling*. 18 <https://www.process-macro.org/download.html> adresinden erişildi.
- Hayes, A. F. (2017). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York: Guilford Press.
- Kararımak, Ö. (2007). *Investigation of personal qualities contributing to psychological resilience among earthquake survivors: A model testing study* (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Katovsich, R. B. (2007). Empathy and cognitive flexibility as correlates of forgiveness. *Dissertations*. 483. 21 Temmuz 2020 tarihinde <https://digitalcommons.andrews.edu/dissertations/483> adresinden erişildi.

- Klohn, E. C. (1996). Conceptual analysis and measurement of the construct of ego-resiliency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(5), 1067-1079. doi: 10.1037/0022-3514.70.5.1067.
- Lopez, S. J., Snyder, C. R. ve Rasmussen, H. N. (2003). Striking a vital balance: Developing a complementary focus on human weakness and strength through positive psychological assessment. S. J. Lopez e C. R. Snyder (Ed.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* içinde (s. 3-20). American Psychological Association.
- Mak, W. W. S., Ng, I. S. W. ve Wong, C. C. Y. (2011). Resilience: Enhancing well-being through the positive cognitive triad. *Journal of Counseling Psychology*, 58, 610-617. doi: 10.1037/a0025195.
- Martin, M. M. ve Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76(2), 623-626.
- McCullough, M. E., Pargament, K. I. ve Thoresen, C. E. (Eds.). (2000). *Forgiveness: Theory, research, and practice*. Guilford Press.
- McCullough, M. E., Bellah, C. G., Kilpatrick, S. D. ve Johnson, J. L. (2001). Vengefulness: Relationships with forgiveness, rumination, well-being, and the Big Five. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(5), 601-610. doi: 10.1177/0146167201275008
- Palm, K. M., ve Follette, V. M. (2011). The roles of cognitive flexibility and experiential avoidance in explaining psychological distress in survivors of interpersonal victimization. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 33, 79-86. doi: 10.1007/s10862-010-9201-x
- Philippe, F. L., Laventure, S., Beaulieu-Pelletier, G., Lecours, S. ve Leke, N. (2011). Ego-resiliency as a mediator between childhood trauma and psychological symptoms. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 30(6), 583-598. doi: 10.1521/jscp.2011.30.6.583
- Preacher, K. ve Hayes, A. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40, 879-891. doi: 10.3758/BRM.40.3.879.
- Seligman, M. E. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology' to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press.
- Thompson, L. Y., Snyder, C. R., Hoffman, L., Michael, S. T., Rasmussen, H. N. ve Billings, L. S. (2005). Dispositional forgiveness of self, others, and situations. *Journal of Personality*, 73,313-359.

- Tugade M. M. ve Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 320-333.
- Turnage, B., Hong, Y. J., Stevenson, A. P. ve Edwards, B. (2011). Social work students' perceptions of themselves and others: Self-esteem, empathy, and forgiveness. *Journal of Social Service Research*, 37(5), 1-11.
- Worthington, E. L., Jr., Berry, J. W. ve Parrott, L. III. (2001). Unforgiveness, forgiveness, religion, and health. T. G. Plante ve A. C. Sherman (Ed.), *Faith and health: Psychological perspectives* içinde (s. 107-138). The Guilford Press.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Demirtaş, A. S. (2021). Beliren yetişkinlikte psikolojik dayanıklılık ve affedicilik: Bilişsel kontrol/esnekliğin paralel çoklu aracılığı. *OPUS- Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(35), 1968-1989. DOI: 10.26466/opus.790362

Ergenlerde Sanal Zorbalık, Beden İmgesi ve Duygusal Zekâ Arasındaki Yordayıcı İlişkiler

DOI: 10.26466/opus.761037

*

Mehmet Nurullah Kırat* – Bülent Dilmaç **

* Üzm. Psk. Dan., Atatürk Anadolu Lisesi, İstanbul/Türkiye

E-Posta: mnkirat34@gmail.com

ORCID: [0000-0003-3940-4507](https://orcid.org/0000-0003-3940-4507)

** Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Konya/Türkiye

E-Posta: bulentdilmac@gmail.com

ORCID: [0000-0001-5753-9355](https://orcid.org/0000-0001-5753-9355)

Öz

Bu araştırma ergenlerde sanal zorbalık, beden imgesi ve duygusal zekâ arasındaki yordayıcı ilişkilerin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu basit tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile tespit edilen 2018-2019 öğretim yılında İstanbul ilinde farklı liselerde öğrenim gören 213'ü kız, 308'i erkek öğrencilerden oluşan toplam 521 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Siber Zorbalık Ölçeği, Duygusal Zekâ Ölçeği, Çok Boyutlu Bedenini Değerlendirme Ölçeği ve katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmada, ergenlerin sanal zorbalık, beden imgesi ve duygusal zekâları arasındaki ilişkilerin sınanması amacıyla yapısal eşitlik modeli analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda ise, ergenlerin duygusal zekâları ile beden memnuniyeti arasındaki yordayıcı ilişkiler incelendiğinde, pozitif yönlü doğrusal bir ilişki olduğu görülmüştür. Bir başka ifadeyle elde edilen bulgular, ergenlerin duygusal zekâlarının artmasıyla ergenlerin beden memnuniyetinde de artış olacağı saptanmıştır. Aynı zamanda ergenlerin duygusal zekâları ile sanal zorbalıkları arasındaki yordayıcı ilişkiler incelendiğinde, negatif yönlü doğrusal bir ilişki olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle elde edilen bulgular, ergenlerin duygusal zekâları arttıkça sanal zorbalıklarında azalacağını ortaya çıkarmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sanal Zorbalık, Duygusal Zekâ, Beden İmgesi, Ergenler.

Predictive Relationships Between Cyber Bullying, Body Image And Emotional Intelligence In Adolescents

*

Abstract

This research is for examining the predictive relationship between virtual bullying, body image and emotional intelligence in adolescents. The study group of the study consists of 521 students, 213 of whom are female and 308 of whom are male, studying in different high schools in Istanbul, which is determined by simple random set sampling method. In the research, Cyber Bullying Scale, Emotional Intelligence Scale, Multidimensional Body Evaluation Scale and personal information form were used to determine the demographic characteristics of the participants. In the study, structural equality model analysis was carried out to test the relationships between adolescents' virtual bullying, body image and emotional intelligence. As a result of the study, when the predictive relationships between emotional intelligence and body satisfaction of adolescents were examined, it was observed that there was a positive linear relationship. In other words, the findings have been found to increase the body satisfaction of adolescents with the increase of emotional intelligence of adolescents. At the same time, when the predictive relationships between emotional intelligence and adolescent bullying of adolescents were examined, it was observed that there was a negative linear relationship. In other words, the findings revealed that adolescents will decrease in their cyber bullying as their emotional intelligence increases.

Keywords: *Virtual Bullying, Emotional intelligence, Body Image, Adolescents.*

Giriş

Karmaşık bir canlı türü olan insanın davranışlarını belirleyen pek çok faktör vardır. Ancak bu faktörlerin başında insanın ihtiyaçları ve güdülere gelmektedir (Arıca, 2015). İhtiyaçlar boyutuyla düşünüldüğünde özellikle ergenler bu dönemde içe kapanmaya meyilli ve özgüvensiz oldukları için sanal ortamlar onlara, kendilerini tanıma ve uygun davranış biçimlerini deneyerek öğrenme fırsatı sağlamaktadır. Farklı kültürleri tanıma imkânı bulabilirler. Dünyanın farklı bölgelerinde yaşayan ve benzer hobileri, ilgi alanları olan bireylerin birbirleriyle ilişki kurmalarını sağlayan internet ortamı bireyin çevresinin genişlemesine yardımcı olur (Ögel, 2012). Fakat sadece bu olumlu yanları ile sınırlı kalmaz. İnsanoğlu belirli temel ihtiyaçları dışında bazı güdülere de sahiptir. Bunlar ise; saldırganlık ve cinselliktir. Özellikle saldırganlık ve cinsellik internet teknolojisinde kendine karşılık bulabilmiş iki önemli güdüdür (Arıca, 2015). Bu ergenlik döneminde ergenler bu saldırganlık güdüsünü sanal ortamlara taşıyarak, çevresindekilere zarar verme, tehdit etme boyutuna taşımaktadırlar. Bu zorbalığın internet ortamına taşınması haline de sanal zorbalık denilmiştir. Sanal zorbalık, bilgi ve iletişim teknolojileri aracılığıyla bireylerin veya grupların çevresindeki bireylere veya gruplara zarar vermeyi amaçlayarak kasıtlı, tasarlanmış zorbalık türüdür (Campell, 2005). Sanal zorbalık Willard (2007)'a göre, bireyin elektronik ortamda diğer bireyleri rahatsız etmek için mesaj göndermesi veya sosyal saldırganlık yapmasıdır. Li (2006) ise sanal zorbalığı, cep telefonu, e-posta, mesajlaşma, web sitelerinde etraftaki kişileri karalama gibi amaçlarla bireyin çevresine kasıtlı olarak düşmanca tavırlar sergilemesi olarak tanımlamıştır. Arıca (2011) siber zorbalık kavramını, “bilgi ve iletişim teknolojilerini aracılığıyla birey veya kişilere, özel veya tüzel kişiliklerine karşılık yapılan tekniksel veya ilişkisel tarzda zarar verme davranışlarının tümünü kapsar” şeklinde tanımlamıştır.

Olweus (1993)'a göre zorbalık; aralarında belirgin düzeyde güç farkı olan kişilerden güçlü olanın savunmasız olana karşı kasıtlı bir şekilde ve tekrarlanarak saldırganca eylemlerde bulunması olarak tanımlanmaktadır. Aynı zamanda davranışın zorbalık şeklinde tanımlanması için üç gerekli koşulu sağlaması gerekmektedir. Bunlar; kasıtlı olarak karşısındakine zarar verme amacıyla saldırganca davranma, yapılan bu davranışların sürekli olarak tekrarlanması ve iki taraf arasında belirgin düzeyde güç farklarının bulunmasıdır (Olweus, 1999; akt. Kavuk, 2011). Sanal zorbalık, teknolojinin kullanılmasıyla

bağlantılı olduğundan teknolojinin ilerleyen zamanlarda daha ulaşılabilir hale gelmesi ve gelişmesi yaşanan olayların artacağını göstermektedir. Bu sebeple okullarda öğrencilere bu imkanların ve araçların ne amaçla ve nasıl kullanılması gerektiği ile ilgili eğitimler verilmeli, bu araçların yanlış kullanılması sonucunda kişilerin yaşadığı olumsuzlukları aktaran bilgilendirmeler yapılmalıdır (Ayas ve Horzum, 2011).

Ergenlik dönemi aslında ergenlerin beden yapılarının sürekli değişime uğradığı, ergenlerin duygusal olarak karmaşıklaştığı bir dönemdir. Bu karmaşıklıkla birlikte ergenlerde dış görünüş kaygıları ortaya çıkabilmektedir. Olumsuz bir beden algısı ve beraberinde gelen olumsuz bir benlik saygısı ile ergen tamamen bir yıkım süreci içerisinde olduğunu hissedebilir. Bu dönemde bedenindeki en ufak kusurlar dahi tahammül edilemez bir şekilde reddedilmekte ve problem durumu haline gelmektedir. Bu dönemde olumlu bir beden imgesi oluşturmak da önemli bir konu olmaktadır. Eğer bu olumlu beden algısı oluşturulamazsa bu durum zamanla bireyin sosyalleşmesini ve kişilik yapısında bazı sorunları da beraberinde getirecektir. Beden imgesi, bireylerin kendilerini algılayış biçimleriyle ve değerlendirmesiyle oluşan görüşleridir (Kulaksızoğlu, 2000). Diğer bir tanıma göre ise beden imgesi, insanın kendini algılama şekli, kim ve ne olduğu hakkındaki görüşleri yani kimliğine dair düşüncelerini kapsar (Yavuzer, 2002). Yörükoğlu (1990) ise beden imgesi kavramını, bireyin kendini nasıl gördüğü ve buna bağlı olarak kendine verdiği değer olarak tanımlamıştır. Muth ve Cash (1997)'e göre beden imgesi, bireylerin fizyolojik yapılarına ilişkin hissettikleri duygu, düşünce ve davranışların kavramsallaşmış halidir. Dış görünüş, bireylerin hem kendilerini değerlendirmeleri hem de sosyal anlamda da güçlü bir uyaran olmasından ötürü beden imgesinde belirleyicilik taşımaktadır. Beden imgesi bu anlamda incelendiğinde fiziksel benliğin görüntüsü olarak tanımlanmaktadır (Koç, 2004). Beden algısının ilk belirleyicileri anne babalar ve ailedir. İkinci olarak arkadaş çevresi, üçüncü sırada ise okul bulunmaktadır. Bireyler disiplin ve sevgi yoluyla anne babadan, uyumlu davranışlar gösterme çabası ile akranlarından, başarılı olma veya olamama durumu ile de okuldan etkilenmektedir. Bu üç aşamada da bireyin yaşantıları olumlu devam ederse pozitif ve kapsayıcı bir beden algısı oluşur (Gander ve Gardiner, 1995). Cinsiyet, yaş, etnik köken, çok kültürlülük ve mükemmeliyetçilik gibi faktörler beden imgesini biçimlendirmekte ve gelişiminde büyük oranda rol oynamaktadır (Smolak, 2004).

Günümüzde bireyler hızlı ve yoğun bir değişim yaşamaktadırlar. Bu değişimler bireylere farklı roller ve statüler yüklemiştir. Kişinin bu rolleri ve statüleri oluşturabilmesi yalnızca klasik zekâ (IQ) potansiyeli değil son yıllarda da üzerinde çokça çalışmanın yapıldığı duygusal zekâ ile mümkündür. Duygu insanların iç ve dış dünyadan etkilenmesi ve bu etki sonucunda genel olarak “hoşlanma” veya “acı duyma” şeklinde ortaya çıkan tepkilerin tümüdür. İnsanların temel ihtiyaçlarıyla ve onun bir sonucu olarak ortaya çıkan davranışlarıyla ilişkilidir. Bu sebeple insan davranışlarına hakim olmak, duyguları inceleyip anlamak ile mümkündür. Duygunun birden oluşunu ve şiddetli olanına coşku denirken; öfke, korku, sevinç ve üzüntü coşkunun diğer türüdür. Her ikisi de aynı kaynaktan beslenmektedir (Binbaşıoğlu, 1990). Zekâ kavramı ise bilgiyi öğrenme ve kaydetme, ilişkilendirerek yorumlama, akıl tutup kaydetme, akıl yürütme, algılama, sezebilme ve çağrışım yapma gibi özellikleri olan beyne ait bir kapasitedir. Cevap vermede ve çözüm bulmada hız sağlayan, problemlerin evreleri arasında ilişki kurmaya yarayan kapasitedir. Kişilerin öğrendiklerin bilgilerin türü, hızı, miktarı, akılda tutma süreci arasındaki değişiklikler onların zekâ düzeylerini ve biçimlerini ortaya koyar (Yerli, 2009). Bu tanımlamalardan yola çıkarak incelediğimizde duygusal zekâ İngilizce ‘de “emotional intelligence” sözcüklerinin kısa hali yani EI olarak bilinmektedir. Literatürde ise yaygın olarak kullanılışı EQ (Emotional Quotient)dur (Sudak, 2011; akt. Aydın, 2017, s.5). Duygusal zeka, duyguları doğru anlayıp iyi ifade edebilme, duyguları bilişsel süreçlerle entegre edebilme, duyguları anlama ve olay ve durumlar üzerinde duyguların etkilerini anlayabilmek gibi duygusal becerileri içinde barındırmaktadır (Law, Song ve Wong, 2000 akt. Gürbüz ve Yüksel, 2008: 174). Duygusal zeka bu zeka türünün beş önemli unsuru olan öz bilinç, motivasyon, kendine çeki düzen verme, empati ve ilişkilerde ustalık gibi temel nitelikteki becerileri öğrenebilme potansiyelimizi ortaya çıkarır. Duygusal yeterliliğimiz ise iş başındaki becerilerimize bu potansiyeli nasıl aktarabileceğimizi gösterir (Goleman, 2000).

Bu alanlarda yapılan araştırmalar incelendiğinde duygusal zekayla ilgili ülkemizde ilk çalışmaların 2000’li yıllarda yapıldığı görülmüştür. Fakat yurt dışında yapılan araştırmalara baktığımızda daha önceki yıllarda duygusal zekanın klasik zekaya göre daha değerli görüldüğü ve bu konuda araştırmaların yapıldığına rastlanmıştır. Özellikle son dönemlerde oldukça merak edi-

len ve çalışılan diğer bir konu ise sanal zorbalıktır. Teknolojik gelişim ve değişimle birlikte yaşanan zorbalık türlerinin sanal ortamlarda yaşanması bu konuda uzmanların araştırmalar yapmasını sağlamıştır. Yurt dışında 1990'lı yıllarda başlayan bu çalışmalar ülkemizde teknolojik aletlerin artmasıyla birlikte son yıllarda oldukça artmakta ve alınacak önlemlere yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Son olarak beden imgesi kavramına yönelik yapılmış araştırmalar incelendiğinde 1990'lı yıllardan bu yana çok fazla araştırma yapıldığı gözlemlenmiştir. Fakat bu yapılan araştırmaların ergenlerdeki sanal zorbalık ve duygusal zekâ ile ilişkileri gerektiği kadarıyla incelenmediğinden bu konuda önemli bir eksik olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın bu alandaki bu önemli eksiği dolduracağı varsayılmaktadır. Dolayısıyla bu önem doğrultusunda araştırmanın amacı ergenlerde sanal zorbalık, beden imgesi ve duygusal zekâ arasındaki ilişkileri incelemektir.

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin nasıl analiz edildiği konusunda bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Nicel araştırma paradışmasına sahip bu çalışmada, ergenlerde sanal zorbalık, beden imgesi ve duygusal zeka arasındaki ilişkilerin belirlenmesi ve bu değişkenler aralarındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modeli ile sınanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma, genel tarama modelinin bir alt türü olan ilişkisel tarama modeline göre gerçekleştirilmiştir. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evrenin tamamı ya da evrenden alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde, evren hakkında genel bir yargıya ulaşmak amacıyla yapılan tarama araştırmalarıdır. Genel tarama modelleri ilişkisel ve ya tekil taramalar yapmaya imkân verir. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasındaki değişimin birlikte var olup olmadığını veya bu değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2015).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu basit tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile tespit edilen İstanbul ilinde farklı liselerde öğrenim gören 213'ü kız, 308'i erkek öğrencilerden oluşan toplam 521 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplamada Kullanılan Ölçme Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Siber Zorbalık Ölçeği ve Çok Boyutlu Bedenini Değerlendirme Ölçeği, Duygusal Zeka Ölçeği ve katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Katılımcıların yaş, cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu, kardeş sayısı ve kaçınıcı kardeş olduğu hakkındaki bilgileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Çok Boyutlu Bedenini Değerlendirme Ölçeği: Çok Boyutlu Bedenini Değerlendirme Ölçeği (The Multidimensional Body-Self Relations Questionnaire; (MBSRQ), Cash, (2000) özellikle dış görünüş ve beden imgesi ile ilgili kognitif ve duygusal etkenleri değerlendirmektedir. Ölçek, dış görünüşü değerlendirme (3,5,9,12,15,18*,19*), dış görünüş oryantasyonu (1,2,6,7,10,11*,13,14*,16*,17, 20*, 21), aşırı kilo ile meşgul olma (4, 8, 22, 23), kilo ile ilgili kendini sınıflandırma (24,25) ve beden bölgeleri memnuniyeti (26,27,28,29,30,31,32,33,34) olmak üzere beş alt faktöre sahiptir. Bu çalışmada tek bir beden imgesi skoru kullanılmıştır. İlk 22 soru için kişinin tepkileri “kesinlikle katılmıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum”, 23. Soru “hiçbir zaman” ve “çok sık”, 24-25. sorular için “çok zayıf” veya “çok kiloluyum”, 26 ve 34. arasındaki sorular için “çok memnunum” ve “çok memnuniyetsizim” arasında değişen 5’li Likert tip ölçek üzerinden olmaktadır. Puanlar arttığı durumlarda beden memnuniyeti de artmaktadır. Ölçekteki ters maddeler ise 11, 14, 16, 18, 19, 20’dir.

Kullanılan çok boyutlu bedenini değerlendirme ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması daha önce yapılmadığı için bu çalışma kapsamında yapılmıştır. Yapmış olduğumuz çalışma sonucunda ise şu bulgulara ulaşılmıştır.

	CronbachAlfa
Dış görünüşü değerlendirmesi	.832
Dış görünüş oryantasyonu	.754
Aşırı kilo ile meşgul olma	.659
Kilo ile ilgili kendini sınıflandırma	.896
Beden bölgeleri memnuniyeti	.818
Ölçeğin geneli	.855

Ölçek maddelerinin faktör yükleri .41 ile .91 arasında değişmektedir.

Siber Zorbalık Ölçeği: (Not=Bu ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik rakamlarını eklendi): Arıca, Kınay ve Tanrikulu (2012), tarafından geliştirilen ölçeğin yapı geçerliliği, açımlayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapı sergilediği görülmüştür. Bulunan bu tek faktör toplam varyansın % 50,58'ini açıklamaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı 0,95 olarak; test-tekrar güvenilirlik katsayısı 0,70 olarak bulunmuştur. Bu değerlere göre ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir. Ölçek 24 maddeden oluşan ve 4'lü Likert türünde (Hiçbir Zaman, Bazen, Çoğu Zaman, Her Zaman) puanlanan bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 24 en yüksek puan 96'dır. Ölçekten alınan puanların yüksek olması siber zorbalık davranışının fazlalığına işaret etmektedir.

Duygusal Zekâ Ölçeği: (Not=Bu ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik rakamlarını eklendi): Duygusal Zekâ Ölçeği, Petrides ve Furnham'ın (2000) duygusal zekâyı, kişisel bir karakter özelliği olarak kavramlaştırması esas alınarak geliştirilmiştir. Ölçeğin amacı, bireyin duygusal yeterlilikleriyle ilgili kendini algılama seviyesini belirlemektir. Ölçek, Petrides ve Furnham tarafından geliştirilen Trait Emotional Intelligence Questionnaire'in uzun formu temel alınarak hazırlanmıştır. Ölçek, Öznel İyi Oluş, Duygusalılık, Öz Kontrol ve Sosyalite olarak isimlendirilen dört alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerliği, DZÖÖ kısa formu toplam puanı ve iyi oluş, duygusalılık, öz kontrol ve sosyalite alt boyutları için nevroitik kişilik özelliği ile negatif yönde anlamlı korelasyonlar ve deneyime açıklık, dışadönüklük, sorumluluk ve yumuşak başlılık alt boyutları ile pozitif yönde anlamlı korelasyonlarla desteklenmiştir (Petrides ve ark., 2010; akt. Deniz ve ark, 2013). Ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması Deniz, Özer ve Işık (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. 464 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülen çalışmada yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda, 20 maddeden oluşan dört faktörlü bir

yapı elde edilmiştir. DZÖÖ-KF'nun iç tutarlılık güvenirlik katsayısı ölçeğin tamamı için 0,81, test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise 0,86 olarak bulunmuştur. Çalışmada kullanılan duygusal zekâ ölçeğinde verilen önermeler ile alakalı fikirlerini pozitif düşünceden negatif düşünceye doğru sıralanan seçeneklerden birini işaretleyerek belirtmeleri istenilmiştir. (Deniz, Özer ve Işık, 2013: 411).

Verilerin Toplanması

Verilerin Analizi: Araştırmada, ergenlerin sanal zorbalık, beden imgesi ve duygusal zekâları arasındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modeli ile sınanması amacıyla yapısal eşitlik modeli analizi yapılmıştır. Yapısal eşitlik modeli kuramsal bir model analiz etmek için gözlemlenen ve gizil değişkenler arasındaki karşılıklı ve nedensel ilişkileri ortaya çıkaran istatistiksel bir modeldir (Shumacker ve Lomax, 2004). Yapısal eşitlik modellemesi analizi AMOS 19 Programı ile yapılmıştır.

Aynı zamanda toplanan verilerin yüzde ve frekans hesaplamaları SPSS 18 programı ile gerçekleştirilmiştir.

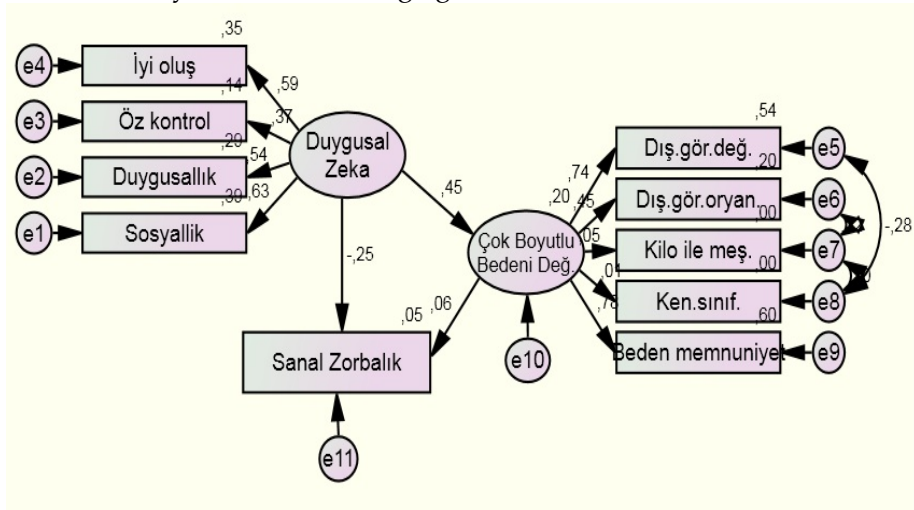
Bulgular

Elde edilen son modelde ($\chi^2/sd=108.632/30$, $p < .001$) dört gözlenen dışsal değişken, duygusal zeka (iyi oluş, öz kontrollük, sosyallik ve duygusallık) altı gözlenen içsel değişken (sanal zorbalık, dış görünüş değerlendirme, dış görünüş oryantasyonu, kilo ile meşguliyet, beden memnuniyeti ve kilo ile ilgili kendini sınıflandırma) değişken bulunmaktadır. Modelde görülen tüm yolların istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI), Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (TLI) ve diğer uyum indeksleri modelin iyi uyumlu olduğunu göstermektedir (Tablo-1). Modelde bulunan gözlenen içsel değişken verileri arasında iki yönlü korelasyonların her biri yüksek değerlere sahiptir ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir.

Tablo 1. Yapısal Eşitlik Modelinin Uyumuna İlişkin İstatistiksel Değerler

Ölçüm	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Modelin Uyum İndeksi Değerleri
(χ^2/sd)	≤ 3	$\leq 4-5$	3.62
RMSEA	≤ 0.05	0.06-0.08	0.07
SRMR	≤ 0.05	0.06-0.08	0.05
AGFI	≥ 0.95	0.94-0.90	0.92
CFI	≥ 0.95	0.94-0.90	0.90
IFI	≥ 0.95	0.94-0.90	0.90
GFI	≥ 0.90	0.89-0.85	0.96

Tablo 1’de bulunan uyum değerleri incelendiğinde, $\chi^2/sd = 3.62$, RMSEA = 0.07, SRMR = 0.05, CFI = 0.90, GFI = 0.96, AGFI = 0.92 ve IFI = 0.90, olarak bulunmuştur. Genel olarak bakıldığında, modelin iyi uyum değerlerine sahip olduğu görülmektedir (Bollen, 1989; Browne ve Cudeck, 1993; Byrne, 2010; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2011; Tanaka ve Huba, 1985). Test edilen tek faktörlü model Şekil 1’de gösterilmektedir. Modelde gösterilen bütün yolların 0.001 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.



Şekil 1. Modele İlişkin Yol Analizi

Tablo 2: Ergenlerde Sanal Zorbalık, Beden İmgesi Ve Duygusal Zekâ Arasındaki Yordayıcı İlişkilere Yönelik Model

Yordayıcı Değişken	Bağımlı Değişken	Toplam Etki	Doğrudan Etki	Dolaylı Etki	Standart Hata	Kritik Değer
Duygusal Zekâ	Beden Memnuniyeti	0.45	0.45	0	0.12	5.95*
Duygusal Zekâ	Sanal Zorbalık	-0.25	-0.25	0	0.26	-3.49*
Beden Memnuniyeti	Sanal Zorbalık		Anlamsız			0.91

^a Toplam etki = Doğrudan etki + Dolaylı etki, *p < 0.01, **p < 0.05.

Tablo incelendiğinde, beden memnuniyeti etkileyen önemli bağımsız değişken ($t=5.95$, $p<0.01$) duygusal zekâ değişkeni olduğu görülmektedir. Bu faktöre ait bağlantı katsayı değeri $\beta= 0.45$ olarak bulunmuştur. Ergenlerin duygusal zekâları ile beden memnuniyeti arasındaki yordayıcı ilişkiler incelendiğinde, pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle elde edilen bulgular, ergenlerin duygusal zekâlarının artmasıyla ergenlerin beden memnuniyetinde de artış olacağını göstermektedir.

Modelde sanal zorbalığı etkileyen önemli diğer değişkenin ($t= -3.49$, $p<0.01$) duygusal zekâ olduğu görülmektedir. Bu faktöre dair bağlantı katsayı değeri $\beta= -0.25$ olarak ortaya konmuştur. Ergenlerin duygusal zekâları ve sanal zorbalıkları arasındaki yordayıcı ilişkiler incelendiğinde, negatif yönde doğrusal ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle elde edilen bulgular, ergenlerin duygusal zekâları arttıkça sanal zorbalıklarında azalacağını ortaya koymaktadır.

Tartışma ve Yorum

Çalışmanın araştırma grubunu oluşturan ergenlerde sanal zorbalık, beden imgesi ve duygusal zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucunda elde edilen bulguların bu bölümde de tartışması yapılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmada ergenlerin beden memnuniyetleri ile (dış görünüşü değerlendirmesi, dış görünüş oryantasyonu, aşırı kilo ile meşgul olma, kilo ile ilgili kendini sınıflandırma, beden bölgeleri memnuniyeti) duygusal zekâ alt ölçeklerinden olan iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik arasında pozitif yönde anlamlı ve doğrusal bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifa-

deyle ergenlerin duygusal zekâları arttıkça bedenlerinden memnun olma düzeyleri de artmaktadır. Duygusal zeka, duyguları doğru anlayıp ifade edebilme, duyguları bilişsel süreçlerle entegre edebilme, duyguları anlama ve duyguların olay ve durumlar üzerindeki etkilerini anlayabilme gibi duygusal yetenekleri içinde barındırmaktadır(Law, Wong, Song, 2000 akt, Gürbüz ve Yüksel, 2008, s.174).

Yapılan diğer araştırmalara bakıldığında, Costarelli ve Stamou (2009) yaptıkları çalışmada duygusal zekâ ve beden imajı arasında pozitif bir ilişki olduğu ve sporcuların sporcu olmayanlara göre yüksek düzeyde duygusal zekâyâ ve daha sağlıklı bir beden algısına sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Diğer bir araştırmada ise Swami, Begum ve Petrides (2010),duygusal zekâ ile bedensel takdir arasındaki ilişkiyi incelemişler ve duygusal zeka ile beden takdiri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu tespit etmişlerdir.

Beden imgesi bireyin kendi kişiliğine, sahip olduğu değerlere ve çevresindekilerle olan ilişkilerine bağlı olarak oluşan kişisel düşünceleri ile şekillenir (Şanlı, 1991). Yurt içinde bu değişkenlere ilişkin araştırmalar yapılmış olsa da birbiri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar bulunmamaktadır. Bundan dolayı duygusal zekânın alt maddelerinden olan iyi oluş, sosyallik vb. kavramlar ve beden imgesi ile ilişkili olduğu düşünülen beden algısı, beden memnuniyeti vb. kavramlar ile ilişkili araştırmalar incelenmiştir. Çelik (2008), yaptığı araştırmada iyi oluş ile duygusal zekâ arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Yine başka bir araştırmada ise duygusal zekâ ile sosyal beceri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür (Yurdakavuştu, 2012). Buradan yola çıkarak yapılan bu araştırmanın literatürde yapılmış birçok araştırmayla uyumlu olduğu görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu ise, ergenlerin sahip oldukları duygusal zekâları ile sanal zorbalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucunda, duygusal zekâ ile sanal zorbalık arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, ergenlerin duygusal zekâları arttıkça sanal zorbalıkları azalmaktadır. Sanal zorbalık, bilgi ve iletişim teknolojileri aracılığıyla bireylerin veya grupların çevresindeki bireylere veya gruplara zarar vermeyi amaçlayarak kasıtlı, tasarlanmış zorbalık türüdür (Campell, 2005). Buradan yola çıkarak bu değişkenlere ilişkin yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde, Baroncelli ve Ciucci (2014)'nin duygusal zekâ ile geleneksel/siber zorbalık arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada duygusal zekânın

duyguların düzenlenmesi ve kullanılmasıyla ilgili alt boyutunun hem geleneksel zorbalığı hem de sanal zorbalığı negatif yönde anlamlı bir biçimde yordadığı ortaya çıkmıştır. Bir başka çalışmada yine, duygusal zekâ ile siber zorbalık arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır (Ojedokun ve Idemudia, 2013). Extremera, Quintana-Orts, Merida-Lopez ve Rey'in 2018 yılında yaptıkları çalışmada duygusal zekâ ile siber suçları arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buradan yola çıkarak, yapılan bu araştırmanın daha önceden yapılan araştırmaların bir devamı niteliğinde olduğu ve uyumluluk gösterdiğini görülmektedir. Bu çalışma 14 ile 19 yaşlar arası ergenler ile sınırlı tutulmuştur. Yapılan bu çalışmada İstanbul ilinde lise düzeyinde öğrenim gören ergenler ile çalışılmıştır. Gelecekte yapılacak çalışmalar, farklı eğitim kademelerinde yürütülebileceği gibi, üniversite düzeyini de kapsayacak şekilde genişletilebilir. Çalışmanın genellenbilmesine katkısı olacağı düşünülerek bu çalışmanın diğer illerde öğrenim gören ergenlere de uygulanmasının büyük bir açığı kapatacağı düşünülmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

**Predictive Relationships Between Cyber Bullying,
Body Image And Emotional Intelligence In
Adolescents**

*

Mehmet Nurullah Kırat – Bülent Dilmaç
Ministry of National Education, Necmettin Erbakan University

This study was conducted to examine the predictive relationships between cyberbullying, body image and emotional intelligence in adolescents. The study group of the research consists of a total of 521 students, 213 female and 308 male students studying at different high schools in Istanbul in the 2018-2019 academic year, which was determined by simple random cluster sampling method. Cyber Bullying Scale, Emotional Intelligence Scale, Multidimensional Body Assessment Scale and personal information form were used to determine the demographic characteristics of the participants in the study. In the study, structural equation model analysis was conducted to test the relationships between cyberbullying, body image and emotional intelligence of adolescents.

Adolescence is actually a period in which the body structures of adolescents are constantly changing and adolescents become emotionally complex. With this complexity, appearance concerns may arise in adolescents. With a negative body perception and the accompanying negative self-esteem, the adolescent can feel that he is in a completely destructive process. During this period, even the smallest defects in his body are intolerably rejected and become a problem situation. Creating a positive body image is also an important issue in this period. If this positive body perception cannot be created, this will bring along some problems in the individual's socialization and personality structure over time. Body image is the opinions formed by individuals' perception and evaluation of themselves (Kulaksızoğlu, 2000). According to another definition, body image includes the way people perceive themselves, their opinions about who and what they are, that is, their thoughts about their identity (Yavuzer, 2002). Yörükoğlu (1990) defined the concept of body image as how the individual sees himself and the value he gives to himself

accordingly. According to Muth and Cash (1997), body image is the conceptualized state of feelings, thoughts and behaviors felt by individuals regarding their physiological structures. External appearance is decisive in the body image because individuals evaluate themselves and are a powerful stimulus in social terms. When body image is examined in this sense, it is defined as the image of the physical self (Koç, 2004). The first determinants of body perception are parents and family. The second is the circle of friends and the third is the school. Individuals are influenced by their parents through discipline and love, by their peers with the effort to demonstrate harmonious behavior, and from the school with their success or failure. In all three stages, if the life of the individual continues positively, a positive and inclusive body perception occurs (Gander and Gardiner, 1995). Factors such as gender, age, ethnicity, multiculturalism and perfectionism shape the body image and play a major role in its development (Smolak, 2004).

Today, individuals are experiencing rapid and intense change. These changes have imposed different roles and status on individuals. The ability of a person to create these roles and statuses is possible not only with the classical intelligence (IQ) potential, but also with emotional intelligence, which has been studied a lot in recent years. Emotion is all of the reactions that people are affected by the inner and outer world and as a result of this effect, generally "like" or "pain". It is related to the basic needs of people and the behaviors that occur as a result of it. For this reason, it is possible to master human behavior by examining and understanding emotions. While the sudden and severe emotion is called enthusiasm; Anger, fear, joy, and sadness are other types of euphoria. Both are fed from the same source (Binbaşıoğlu, 1990). The concept of intelligence, on the other hand, is a capacity belonging to the brain, which has features such as learning and recording information, interpreting by associating, keeping reasoning, reasoning, perception, sensing and association. It is the capacity that provides speed in responding and finding solutions, and establishing relationships between the stages of problems. Changes between the type, speed, amount of information that people have learned, and the process of keeping in mind reveal their intelligence levels and forms (Yerli, 2009). When examined based on these definitions, emotional intelligence is known as EI, which is the short form of the words "emotional intelligence" in English. In the literature, it is commonly used as EQ

(Emotional Quotient) (Sudak, 2011; cited in Aydın, 2017, p.5). Emotional intelligence includes emotional skills such as understanding and expressing emotions correctly, integrating emotions with cognitive processes, understanding emotions, and understanding the effects of emotions on events and situations (Law, Song and Wong, 2000 cited in Gürbüz and Yüksel, 2008: 174). Emotional intelligence reveals our potential to learn basic skills such as self-consciousness, motivation, self-regulation, empathy, and mastery of relationships, which are five important elements of this type of intelligence.

Kaynakça / References

- Arıca O.T., Kınay H., ve Tanrıku T. (2012). Siber zorbalık ölçeğinin ilk psikometrik bulguları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 101-114.
- Arıca, O.T. (2011). Siber zorbalık: Gençlerimizi bekleyen yeni tehlike. *Kariyer Penceresi*, 2(6), 10-12.
- Arıca, T. (2015). *Siber alem in avatar çocukları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ayas, T. ve Horzum, M. B. (2013). Rehber öğretmenlerin sanal zorbalık fakındalık düzeyinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal Of Education)*. 28(3), 195-205.
- Aydın, H., (2017). *Duygusal zeka (EQ) ve stres yönetimi ilişkisi*. Yüksek lisans tezi, Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.
- Binbaşıoğlu, C. (1990). *Eğitim psikolojisi*. (9.Basım). Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Bollen, K.A. (1989). A new incremental fit index for general structural equation models. *Sociological Methods and Research*, 17(3), 303-316.
- Browne, M. W. ve Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. *Sage Focus Editions*, 154, 136-136.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming (2nd ed.)*. New York: Taylor and Francis.
- Campbell, M. A. (2005). Cyber bullying: An old problem in a new guise? *Australian Journal Of Guidance And Counselling*, 15, 68-76.
- Cash, T. F. (2000). The multidimensional body-self relations questionnaire users' manual. Available from the author at www.body-images.com.
- Çelik, Ş. (2008). *Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının duygusal zeka açısından incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Ciucci, E., ve Baroncelli, A. (2014). The emotional core of bullying: Further evidence of the role of callous-unemotional traits and empathy. *Personality and Individual Differences*, 67, 69-74.

- Costarelli, V., ve Stamou, D. (2009). Emotional intelligence, body image and disordered eating attitudes in combat sport athletes. *Journal of Exercise Science & Fitness*, 7(2), 104-111.
- Deniz, E. M., Özer, E., ve Işık, E. (2013). Duygusal zeka özelliği ölçeği-kısa formu: geçerlik ve güvenilirlik çalışması (trait emotional intelligence questionnaire-short form: validity and reliability studies). *Eğitim ve Bilim*, 38(169).
- Extremera, N., Quintana-Orts, C., Mérida-López, S., ve Rey, L. (2018). Cyberbullying victimization, self-esteem and suicidal ideation in adolescence: Does emotional intelligence play a buffering role?. *Frontiers in psychology*, 9: 367.
- Gander, M. J., ve Gardiner, H. W. (1995). *Çocuk ve ergen gelişimi* (Bekir, O. Çev). Ankara: İmge.
- Goleman, D. (2000). *İş başında duygusal zeka*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gürbüz, S., Yüksel, M., (2008). Çalışma ortamında duygusal zeka: iş performansı, iş tatmini, örgütsel vatandaşlık davranışı ve bazı demografik özelliklerle ilişkisi, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(2), 174-190.
- Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6 (1), 1-55.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi* (28. Bas.). Ankara: Nobel Akdemi Yayıncılık.
- Kavuk, M. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin sanal zorba ve sanal kurban olma durumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Koç, M. (2004). Gelişim psikolojisi açısından ergenlik dönemi ve genel özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 231-256.
- Kulaksızoğlu, A. (2000). *Ergenlik psikolojisi* (3. Baskı). İstanbul: Remzi.
- Muth, J. L. ve Cash, T. F. (1997). Body-image attitudes: what difference does gender make? *Journal of Applied Social Psychology*, 27, 1438-1452.
- Ögel, K. (2012). *İnternet bağımlılığı*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Ojedokun, O., ve Idemudia, E. S. (2014). Burnout among paramilitary personnel in Nigeria: A perspective from conservation of resources theory. *South African journal of psychology*, 44(1), 106-117.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do understanding children's worlds*, Oxford UK and Cambridge. USA: Blackwell Publishing Ltd.

- Petrides, K. V., ve Furnham, A. (2000). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex roles*, 42(5-6), 449-461.
- Şanlı, T. (1991). Hemşirelikte kişilerarası ilişkileri etkileyen temel kavramlar. (R. Geylan, Editör). *Hemşirelikte kişilerarası ilişkiler içinde* (s.49-83). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Schumacker, R. E. ve Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modelling*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Smolak, L. (2004). Body image development in children. In T. F. Cash and T. Pruzinsky, Çev.. *Body image a handbook of theory, research and clinical practice*. New York: The Guilford Pres.
- Swami, V., Begum, S., ve Petrides, K. V. (2010). Associations between trait emotional intelligence, actual-ideal weight discrepancy, and positive body image. *Personality and individual differences*, 49(5), 485-489.
- Tanaka, J. S. ve Huba, G. J. (1985). A fit index for covariance structure models under arbitrary GLS estimation. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38(2), 197-201.
- Willard, N. (2007). *Cyberbullying and Cyberthreats*. U.S.A: Research Pres
- Yavuzer, H. (2002). *Eğitim ve gelişim özellikleriyle okul çağı çocuğu* (8. Baskı). İstanbul: Remzi.
- Yerli, S., (2009). *İlk ve orta öğretim okullarındaki yöneticilerin duygusal zeka ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki "İstanbul Anadolu Yakası örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yurdakavuştu, Y. (2012). *İlköğretim öğrencilerinde duygusal zekâ ve sosyal beceri düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Kırat, M. N. ve Dilmaç, B. (2021). Ergenlerde sanal zorbalık, beden imgesi ve duygusal zekâ arasındaki yordayıcı ilişkiler. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(35), 1990-2007. DOI: 10.26466/opus.761037

Swearer Zorbalık Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması ve Geçerlilik, Güvenilirlik Analizi

DOI: 10.26466/opus.738264

*

Erkan Efilti * - Şerif Ayşe Özdemir**

* Doç Dr, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Konya/ Türkiye

E-Posta: efilti71@gmail.com

ORCID: [0000-0003-1158-5764](https://orcid.org/0000-0003-1158-5764)

**Y. L., Necmettin Erbakan Üni., Eğitim Bilimleri Ens., Meram/ Konya/ Türkiye

E-Posta: s.ozdemir.batur@gmail.com

ORCID: [0000-0002-9773-8479](https://orcid.org/0000-0002-9773-8479)

Öz

Bu çalışmada, Ortaokul öğrencileri Swear Zorbalık Ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması ve bu amaçla Swear Zorbalık ölçeğinin yapı geçerliğine ve güvenilirliğine ilişkin kanıtlar saptanması amaçlanmıştır. Swear Zorbalık ölçeğinin uyarlanmasında ilk aşama olarak Türkçeye çevirisi gerçekleştirilmiştir. Bu çeviriden sonra tekrar ölçeğin kendi dili olan İngilizceye geri çevrilerek (Back-translation) uygulanmıştır. Geçerlilik çalışması sırasında uzmanlar tarafından çevirisi ve maddeleri incelenerek gerekli görülen düzenlemeler yapılmıştır. Pilot çalışmanın ardından ölçek Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ortaokulların beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarını temsil eden 1048 öğrenciye uygulanmıştır. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Swear Zorbalık ölçeğinin yapısal olarak tek boyutlu ve yüksek bir geçerliğe sahip olduğunu göstermiştir. Swear Zorbalık ölçeğinin tek boyutlu formunun Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise 75'dir. Ayrıca ölçeğin madde-toplam korelasyonları ve test tekrar test güvenilirliği sonuçları sınırlıdır, bu kapsamda sonuçlar tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Akran zorbalığı, ölçek, uyarlama, geçerlilik, güvenilirlik, okul.

Adaptation of the Swear Bullying Scale to Turkish Culture and Validity and Reliability Analysis

*

Abstract

In this study, it was aimed to adapt the Swear Bullying Scale to the Turkish culture, and to find evidence of the Swear Bullying scale's validity and reliability for this purpose. As a first step in the adaptation of the Swear Bullying scale, it was translated into Turkish and applied back to English, the language of the scale. During the validity study, the necessary translations were made by examining the translation and articles by the experts. After the pilot study, the scale was applied to 1048 students representing the fifth, sixth, seventh and eighth grades of secondary schools under the roof of Konya Provincial Directorate of National Education. Exploratory and confirmatory factor analysis results showed that the Swear Bullying scale has a structurally high dimension and a high validity. Cronbach Alpha reliability coefficient of the one-dimensional form of the Swear Bullying scale is .75. In addition, item-total correlations of the scale and test-retest reliability results were tested and results were discussed in this context.

Keywords: *Peer bullying, scale, adaptation, validity, reliability, school.*

Giriş

Birey dünyaya gelmesi ile birlikte başka insanlarla etkileşime girme ihtiyacı duyar. İlk olarak aile bireyleri ile sonra da arkadaş ve çevresindeki kişiler ile sosyalleşme süreçleri başlamaktadır. Sosyalleşme süreci sağlıklı bir şekilde ilerlediğinde, bireyin duygusal, sosyal ve psikolojik olarak gelişimi olumlu yönde etkilenmektedir (Mooij, 2010; Hay, Payne, ve Chadwick, 2004). Sosyalleşme ortamlarından biri olan okul ve çevresi, öğrencilerin akran ilişkisi kurması için önemli mekânlardandır. Bu mekânlarda aynı yaşta ya da aynı gelişim düzeyinde olan kişiler arasında bir etkileşim oluşmaktadır (Rigby ve Johnson, 2005; Ogelman ve Erten, 2010; Van Doorn ve Verheij, 2010).

Akran ilişkilerinde, akranların birbirlerine sağladıkları destek ve güven özgüven ile sosyal becerileri artırmaktadır. Akranları tarafından benimsenen ve kabul gören çocukların okula olan uyumları ve kişisel gelişimleri başarılı bir şekilde sonuçlanmaktadır (Hay, Payne, ve Chadwick, 2004; Ladd, 2006).

Okulda yaşanan akran ilişkileri, deneyimleri her zaman olumlu şekilde sonuçlanmamaktadır. Olumsuz akran ilişkileri olan veya akranları ile ilişkisi olmayan öğrencilerin gelişimleri olumsuz olmaktadır. Bu durum okul öncesi dönemde başlayıp sonraki yılları da etkilemektedir. Öğrencilerin akranları tarafından reddedilmesi ve ya zorbalığa uğraması, ilerleyen yıllarda başarısızlığa, okulu terk etmeye, suçlara karışma hatta intihara kadar çeşitli olumsuz etkilerde bulunmaktadır. (Walker, 2004; Hay, Payne, ve Chadwick, 2004; Pellegrini ve Long, , 2002; Kapçı, 2004; Olweus D. , 2005; Gini e Pozzoli, 2013).

Geçmiş tarihte akran zorbalığı çocuk gelişiminde normal bir dönem olarak görülmüştür. Zamanla akran zorbalığının artması ve çocuklar üzerinde olumsuz etkiler bıraktığının anlaşılmasından sonra bu konu hakkında araştırmalar artmıştır. Akran zorbalığının birey üzerinde bıraktığı etkilerin görülmesi ile çocukluk döneminde gelişimin bir parçası olmadığı kabul edilmiştir. (Berger, 2007; Ladd, 2006; Vermande, Meulenr, Aleva, Olthof, ve Goossens, 2011).

Zorbalık hakkında ilk tanımlama Dan Olweus (1993) tarafından yapılmıştır. Olweus'e göre zorbalık; "bir kişi ya da bir grup tarafından kendisinden daha az güçlü olan kişiye yönelik fiziksel ve psikolojik olarak kasıtlı ve tekrarlayıcı biçimde baskı uygulanması" olarak tanımlanmıştır (Olweus D. , 1993).

Tüm dünyada bir mesele haline gelen akran zorbalığı, Türkiye’de de çok kapsamlı ve küçümsenmeyecek bir problem halini almıştır. (Olweus ve Limber, 2010; Deveci , Açıık, ve Ayar, 2008). Hemen hemen okulların hepsinde meydana gelen akran zorbalığında o ortamda bulunan her kişi bu eylemde bir rol almaktadır. Genellikle okulda akranlarından fiziksel (arkadaşlarından uzun, kısa, şişman, zayıf, fiziksel engeli olan veya özel gereksinimli) ve ya duygusal (içedönük, sessiz, pısrık, korkak, fazla arkadaşı veya statüsü olmayan) olarak farklılık gösteren öğrenciler zorbalık tarafından kurban olarak seçilmektedir. (Huitsing, van der Meulen -van Dijk, ve Veenstra, 2012; Vermande, Meulenr, Aleva, Olthof, ve Goossens, 2011; Pişkin, Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler, 2002; Rigby ve Johnson, 2005). Akran zorbalığını uygulayanlar ise kurbanlarından daha güçlü ve saldırgan davranışa sahip elebaşı rolü alan kişilerdir. Zorbalar kurbanları ile empati kuramamakta ve orantısız bir şekilde güç uygulamaktadırlar (Vermande, Meulenr, Aleva, Olthof, e Goossens, 2011; Mooij, 2010; Gini ve Pozzoli, 2013). Akran zorbalığında rol alan diğer kişi ise seyirci veya şahit olarak adlandırılan kişidir. Seyirci veya şahit olan kişi akran zorbalığın sırasında sessiz kalan, kurbanı destek çıkan veya zorbaya yardımcı olan kişi olarak tanımlanmaktadır. (Huitsing, van der Meulen -van Dijk, ve Veenstra, 2012).

Akran zorbalığı ile hayatın her alanında karşılaşmak mümkündür. (Aquino ve Bradfield, 2000; Pellegrini ve Long , 2002; Smith ve Ananiadou, 2003). Araştırmalara göre zorbalığın üçte ikisi okullarda meydana gelmektedir (Van Doorn & Verheij, 2010). Okulun her tarafında akran zorbalığı uygulanmaktadır. Zorbalar genellikle kimsenin müdahale edemeyeceği yerler olarak okul bahçesi, koridor ve kantini tercih etmektedirler. Bundan dolayı zorbalığa uğrayan öğrenciler o ortamlardan uzak durmaktadırlar. (Huitsing, van der Meulen -van Dijk, & Veenstra, 2012; Whitted & Dupper, 2005). Akran zorbalığı yoğun olarak ilkokulda görülmekte lise yıllarında azalma göstermektedir (Mooij, 2010; Fekkes, Pijpers , ve Verloove-Vanhorick , 2005; Smith, Madsen , ve Moody, 1999).

Akran zorbalığında zorbalar, seçtikleri kurbanı kasıtlı ve tekrarlayıcı şekilde baskı uygulamaktadırlar. Araştırmacılar tarafından elde edilen verilere göre zorbaların farklı yöntemler uyguladıkları tespit edilmiştir (Baar, 2012; Li, 2007; Glover, Gough, Johnson , ve Cartwright, 2010; Card, Stucky,

Sawalani, ve Little, 2008; Besag, 1995; Pekel-Uludağlı ve Uçanok , 2005). Verilerin toplamında beş tür zorbalık eylemi öne çıkmaktadır. Bunlar; Fiziksel zorbalık, kurban fiziksel güç uygulanma (vurma, itme, tükürme), Sözel zorbalık olarak sözlü güç uygulama (lakap takma, alay etme, küfretme), İlişkisel zorbalık olarak duygusal güç uygulama (gruptan dışlamak, arkasından konuşmak, sosyal statüsünü zedeleme) Cinsel zorbalık olarak cinsel güç uygulama (sözlü veya fiziksel taciz etme) ve son yıllarda teknolojinin gelişmesi ile siber zorbalık olarak online güç uygulamadır (sosyal medya üzerinden kurban hakkında resim, video, dedikodu veya yalan haber yayma). (Pişkin, 2002; Olweus D., 2005; Vandeveld ve De Groef, 2015; Fekkes, Pijpers , ve Verloove-Vanhorick , 2005; Baar, 2012; Tokunaga, 2010; Pergolizzi, ve diğerleri, 2011; Rivers ve Smith, 1994; Yang ve Salmivalli, 2013; Van der Wal , De Wit, ve Hirasling, 2003).

Ülkemizde Akran zorbalığının artması ile okullarda zorbalığın yaygınlığı ve sıklığı hakkında araştırmalar yoğunlaşmıştır. (Bayraktar, 2009; Gültekin, 2003; Çağrı, 2010; Devci , Açık, ve Ayar, 2008; Doğan-Ateş ve Yağmurlu, 2010; Kapçı, 2004; Koç Z. , 2006; Ogelman ve Erten, 2010; Pekel-Uludağlı & Uçanok , 2005; Pişkin, 2002). Bu konu hakkında yapılan araştırmalarda farklı ölçüm araçları kullanılmaktadır. Bunlar; akran bildirim (peer nomination), öğretmen değerlendirmesi (teacher ratings/nomination) ve kendini bildirim (self-report) ölçekleri olarak sıralanmaktadır. Akran zorbalığı hakkında veri toplama yöntemi olarak bu ölçekler tek başına ya da birlikte kullanılmaktadır.

Alanda yapılan araştırmalarda çoğunlukla veri toplama aracı olarak akran bildirim ile kendi bildirim türü ölçeklerinin kullanıldığı tespit edilmiştir (Boulton ve Peter , 1994; Dölek, 2002; Gültekin, 2003; O'Moore & Hillery, 1989; Pekel-Uludağlı ve Uçanok , 2005; Pellegrini, Bartini, ve Brooks, 1999). Akran bildirim (Pellegrini ve Bartini, 2000; Schwartz, 2000; Perry, Kusel, ve Perry, 1988).

Akran zorbalığı hakkında ilk ölçek Dan Olweus tarafından 1993 yılında geliştirilmiştir. (Olweus, 1993). Geliştirilen ölçek kendini bildirim türünden olup Olweus Zorba/ Kurban Anketi (Olweus Bully/Victim Questionnaire)" olarak adlandırılarak uluslararası çalışmalarda kullanılmıştır. Dölek (2002) tarafından uyarlanarak ülkemizde araştırmacıların hizmetine sunulmuştur. Olweus tarafından hazırlanan ölçek 40 maddeden oluşmaktadır ve uygulanan zorbalık çeşitleri hakkında birçok bilgi vermektedir.

Diğer bir akran zorbalığı ölçeği Rigby ve Slee (1993) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek "Akran İlişkileri Ölçeği" (Peer Relations Questionnaire-PRQ) olarak adlandırılmıştır ve birçok araştırmalarda zorbalığın diğer faktörlerle ilişkilerini belirlemek amacıyla uluslararası çalışmalarda veri toplama yöntemi olarak kullanılmıştır (Pellegrini ve Long, 2002; Peterson ve Rigby, 1999; Salmivalli ve Nieminen, 2002). Ölçek toplamda 20 maddeden oluşarak zorbalık yapma, kurban olma, yandaş olma ve olumlu sosyal davranışlar hakkında veri vermektedir.

Akran zorbalığı çok kapsamlı durum olduğundan dolayı zorbalığın çeşitli boyutlarını incelemek için Mynard ve Joseph (2000) tarafından (Çok Boyutlu Kurban Ölçeği - Multidimensional Victimization Scale) hazırlanmıştır. Ölçekte akran zorbalığına maruz kalma düzeylerini belirlemek amacıyla 16 soru bulunmaktadır. Mynard ve Joseph hazırlamış oldukları ölçek ülkemize Gültekin ve Sayıl (2005) tarafından uyarlanarak "Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği" olarak adlandırılarak alana katkı sağlamaktadır (Akgün, 2005; Pekel, 2004; Şirvanlı-Özen, 2006)

Dünyadaki diğer ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de akran zorbalığında artış görülmektedir. Bu artışın yaygınlığını ve sıklığını belirlemek amacıyla birçok çalışma yapılmıştır. Ülkemizde yapılan çalışmalarda akran zorbalığının yaygınlığı, yaş, cinsiyet gibi değişkenlerle ilişkisi sorgulanmıştır. (Dölek, 2002; Kapçı, 2004; Alikashifoğlu, ve diğerleri, 2004; Gültekin ve Sayıl, 2005; Alikashifoğlu, Erginöz, Ercan, Uysal, ve Albayrak -Kaymak, 2007; Yildirim, 2001; Şirvanlı-Özen, 2006). Yapılan çalışmalarda kullanılan ölçekler uluslararası ölçekler olup ülkemize uyarlanması yapılan akran bildirim ve ya kendini bildirim ölçeklerinden oluşmaktadır (Dölek, 2002; Gültekin Z. , 2003; Kartal, 2008). Kullanılan ölçeklerde akran zorbalığı hakkında yeterli bilgiye ulaşılmamaktadır. Swearer akran zorbalığı ölçeği hem bir akran bildirim hem de kendini bildirim ölçeği olup akran zorbalığını 4 boyuttan: zorba, kurban, şahit ve özellikle zorbalık hakkındaki tutumu ele alarak bu alanda bir gereksinimi karşılayacağı düşünülmektedir.

Akran zorbalığı hakkında daha kapsamlı veri toplamak amaçlı Swearer akran zorbalığı ölçeğinin Türkçeye ve Türkiye'ye uyarlanarak, geçerlilik, güvenilirlik çalışması yapılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırma ölçeği 2019- 2020 eğitim öğretim yılında Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü izni ile Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ortaokulların besinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarını temsil eden 1048 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmaya dâhil edilen ortaokul öğrencilerinin %45,4'ü (n=476) kız ve %54,6'sı (n=572) erkektir. Öğrencilerin %24,1'i (n=253) beş, %26,7'sinin (n=280) altı, %33,5'inin (n=351) yedi ve %15,6'sının ise (n=164) sekizinci sınıfta öğrenim görmektedir. Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin %47,6'sı (n=499) bir zorbalığa uğradığını ve %52,4'ü (n=549) ise herhangi bir zorbalığa uğramadığını ifade etmiştir.

Veri Toplama Aracı

Swearer Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği: Araştırma kapsamında, Swearer Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği (The Bully Attitudinal Scale) Türkçeye uyarlanarak kullanılmıştır. Uyarlanan ölçek, Swearer ve arkadaşları (2008) tarafından geliştirilmiştir. Ölçme aracı tek faktörlü bir yapıya sahiptir ve 14 maddeden oluşmaktadır. Katılımcılardan ölçekte yer alan her bir maddenin kendileri için ne kadar doğru olduğunu belirtmeleri istenmektedir. Ölçek maddeleri 1 (tamamen yanlış) ile 5 (tamamen doğru) arasındaki değerler ile derecelendirilmektedir. Ölçek puanı hesaplanırken tüm maddelere verilen cevapların ortalaması alınmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar zorbalığa yönelik olumsuz tutumların daha fazla olduğunu işaret etmektedir. Düşük puanlar ise daha fazla sosyal tutum ve davranışların varlığına işaret etmektedir. Swearer ve arkadaşları, ölçek için hesapladıkları alfa iç tutarlılık katsayısını 0,71 olarak raporlanmıştır.

Ölçme Aracının Türkçeye Çeviri Süreci: Ölçme aracının Türkçeye uyarlanmasına karar verildikten sonra, sorumlu yazar (Dr. Swearer) ile iletişime geçilmiş ve ölçeğin uyarlanabilmesi için izin alınmıştır. Çeviri sürecinde çevirigeri çeviri yöntemi temel alınmıştır. Birinci adımda, ölçme aracının İngilizce formu, özel eğitim ve psikolojik danışma ve rehberlik alanında uzman olan ve iyi düzeyde İngilizce bilen iki akademisyen tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Bu aşamadan sonra iki uzmanın çevirileri incelenerek ölçme aracının

Türkçe taslak formu elde edilmiştir. Sonraki aşamada ise ölçme aracının Türkçe taslak formu, özel eğitim ve psikolojik danışma ve rehberlik alanında uzman olan ve iyi düzeyde İngilizce bilen farklı iki akademisyen tarafından İngilizceye çevrilmiştir. Son aşamada ise ölçme aracının özgün formu ile Türkçe taslak formdan elde edilen İngilizce form, İngilizce okutmanı olan iki uzman tarafından karşılaştırılarak incelenmiştir. Uzmanlar, Türkçe taslak formdan elde edilen İngilizce formun özgün formla aynı görüşleri yansıttığını belirtmiştir.

Türkçe form, kültürel bağlam, dilbilim, araştırma yöntembilim ve ölçme değerlendirme ölçütleri açısından da incelenmiştir. Bunun için alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri temel alınarak ölçek maddelerinde bazı revizyonlar gerçekleştirilmiştir. Bu aşamadan sonra ölçeğin Türkçe taslak formunun nihai haline ulaşılmıştır. Geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmeden önce Türkçe form otuz öğrenciye uygulanarak ölçek maddeleri ile ilgili görüşleri alınmıştır. Öğrenciler ölçme aracıyla yer alan maddelerin açık ve net bir şekilde yazıldığını, anlaşılmayan bir noktanın bulunmadığını ifade etmiştir.

Bulgular

Geçerlilik Ve Güvenirlik Çalışması Sonuçları

Swearer Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeğinin geçerliği açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizi ile incelenmiştir. Ölçeğin güvenilirliği ise Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak belirlenmiştir. AFA analizi için 490 öğrenciye ulaşılmış ve bu öğrencilerin verileri kullanılarak analiz gerçekleştirilmiştir. DFA için ise 558 öğrenciye ulaşılmış ve bu öğrencilerin verileri kullanılarak ölçme aracının tek faktörlü yapısı test edilmiştir. Ölçme aracı için hesaplanan Alfa katsayısı ise 1048 öğrencinin verisi kullanılarak hesaplanmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Açımlayıcı faktör analizi öncesi karşılanması gereken bazı varsayımlar kontrol edilmiştir. Bu doğrultuda, ilk olarak örneklem sayısının faktör analizi için yeterli olup olmadığı araştırılmıştır. KMO katsayısı hesaplanarak örneklem sayısının yeterliliği hakkında bilgi edinilebilmektedir. KMO'dan elde edilen veriler 1'e yaklaştıkça mükemmel, 0.50'nin altında ise kabul edilemez olduğu

söylenbilir (Tavşancıl, 2005) Bu araştırmada KMO katsayısı 0,70 olarak bulunmuş ve örneklem sayısının yeterli olduğu gözlenmiştir. Bir sonraki adımda, Bartlett küresellik testi katsayısı hesaplanmış ve elde edilen katsayının anlamlı olduğu gözlenmiştir ($\chi^2= 1151,89$; $Sd=36$; $p<0,001$). Elde edilen sonuçlar, verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2012).

Temel bileşenler analiz yöntemi uygulanarak faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Ölçme aracının orijinal formu tek faktörlü olduğundan ölçek maddeleri tek faktöre zorlanarak analize dâhil edilmiştir. Faktör analizinde, faktör yükü kesim noktası 0,32 olarak belirlenmiştir. 0,32 ve daha yüksek faktör yüküne sahip maddeler varyansa önemli ölçüde bir katkı sunmaktadır (Tabachnick & Fidell, 2007). Faktör analizi sonucunda, kesim noktasının altında faktör yüküne sahip 5 madde (m1, m3, m5, m6 ve m11) tespit edilmiştir. Bu maddeler tek tek çıkarılarak faktör analizi yenilenmiştir. Faktör analizi sonucunda ölçme aracında 9 maddenin kaldığı gözlenmiştir. Swearer Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeğinde bulunan maddelerin faktör yükleri ve açıklanan varyans yüzdesi Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Swearer Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeğinin Faktör Yapısı

Faktör	Madde No	Madde	Madde Ortak	Faktör	Açıklanan
		Toplam	Varyansı	Yükü	
	m10	0,64	0,68	0,82	
	m12	0,60	0,56	0,75	
	m7	0,55	0,54	0,73	
	m8	0,41	0,34	0,58	
Swearer Zorbalığa Yönelik Tutum (Öz-değer= 3,16)	m2	0,38	0,26	0,51	35,15
	m4	0,38	0,26	0,51	
	m13	0,34	0,21	0,46	
	m14	0,30	0,16	0,40	
	m9	0,32	0,16	0,40	

AFA sonucunda, ölçekte bulunan maddelerin faktör yüklerinin 0,40 ile 0,82 arasında değiştiği gözlenmiştir. Tek faktörlü yapının öz değeri 3,16 olarak hesaplanmıştır. Tek faktörlü ölçek toplam varyansın %35,15’ini açıklamıştır. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olması yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2006).

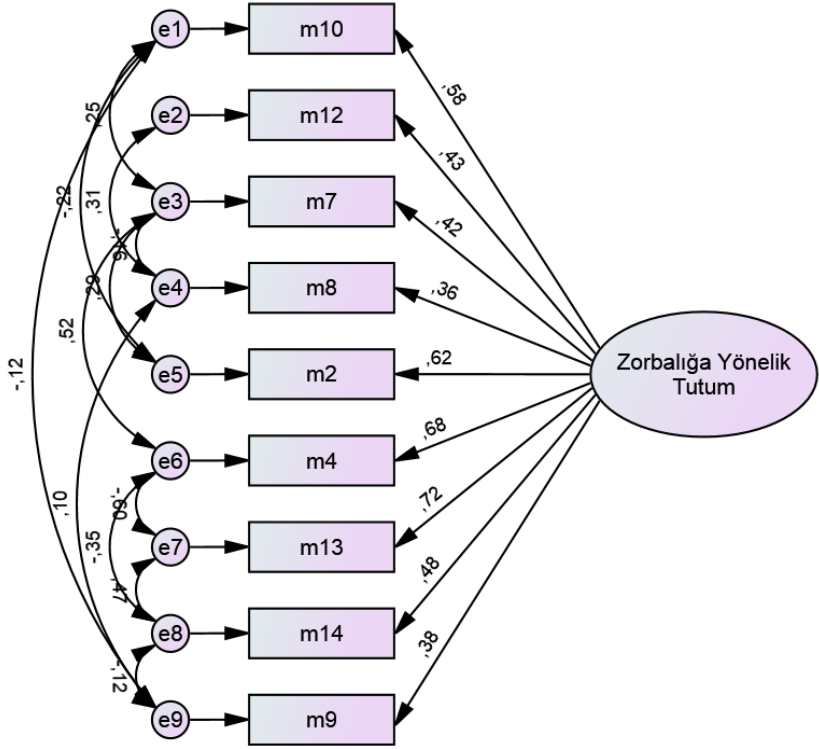
Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Swearer Zorbalığa Yönelik Tutum ölçeğinin AFA ile keşfedilen tek faktörlü yapısı DFA uygulanarak test edilmiştir. DFA ile önceden belirlenmiş bir yapının toplanan veriler ile ne derece uyumlu olduğu belirlenmektedir (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2012). DFA sonucunda, uyum değerleri hesaplanarak model veri uyumu değerlendirilmektedir. Swearer Zorbalığa Yönelik Tutum ölçeğinin tek faktörlü yapısına ait uyum değerleri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Swearer Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeğinin Tek Faktörlü Yapısına Ait Uyum Değerleri

Ölçüt	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Elde Edilen Değerler	Kaynak
(χ^2 /sd)	≤ 3	≤ 4-5	3,37	(Byrne, 1989)
RMSEA	≤ 0,05	0,06-0,08	0,07	(Browne ve Cudeck, 1993)
SRMR	≤ 0,05	0,06-0,08	0,04	
CFI	≥ 0,95	0,90-0,94	0,98	(McDonald ve Marsh, 1990)
PCLOSE	> 0,01	> 0,05	0,09	
GFI	≥ 0,90	0,89-0,85	0,98	(Tanaka ve Huba, 1985; Jöreskog ve Sörbom, 1993)
AGFI	≥ 0,90	0,89-0,80	0,94	

Tablo 2 incelendiğinde, Swearer Zorbalığa Yönelik Tutum ölçeğinin tek faktörlü modeli ile elde edilen verilerin genel olarak iyi düzeyde uyum gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu sonuca göre, ölçme aracının tek faktörlü yapısı doğrulanmıştır. DFA sonucunda ölçekte bulunan maddelerin faktör yüklerinin 0,38 ile 0,71 arasında değiştiği gözlenmiştir. Test edilen tek faktörlü model Şekil 1’de gösterilmiştir. Modele yer alan yol katsayılarının her biri istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0,001$).



Şekil 1. Swearer Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeğine Ait Tek Faktörlü Modelin DFA Sonuçları, $\chi^2=50,49$; $sd=15$; $p<0,001$

Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Swearer Zorbalığa Yönelik Tutum ölçeğinin güvenirliğini belirlemek için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Bu katsayısının 0,70-0,80 arasında değerler alması iç tutarlılığa bağlı güvenirliğin yeterli düzeyde olduğunu işaret etmektedir (Özdamar, 2004). Ölçek için hesaplanan alfa katsayısı 0,74'tür (Tablo 3). Bu katsayısı, ölçeğinin iç tutarlılığa bağlı güvenirliğinin yeterli düzeyde bulunduğunu göstermiştir.

Tablo 3. Swearer Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeğine Ait Alfa Katsayısı

Ölçek	Madde sayısı	Cronbach Alfa
Zorbalığa Yönelik Tutum	9	0,74

Test Tekrar Test Güvenirliği Sonuçları

Swearer Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeğinin zaman içinde tutarlı ölçümler yapıp yapmadığını belirlemek için test tekrar test yöntemi temel alınarak korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Bu doğrultuda, ölçme aracı bir hafta arayla araştırmaya dâhil edilen öğrenciler arasından seçilen 50 öğrenciye iki defa uygulanmıştır. İki uygulama arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır (Tablo 4).

Tablo 4. Test Tekrar Test Güvenirliğine İlişkin Betimsel Bilgiler ve Pearson Korelasyon Korelasyon Katsayıları

Ölçek	Uygulama	N	\bar{X}	Ss	R
1	İlk uygulama	50	1,69	0,51	0,84*
	Son uygulama	50	1,68	0,50	

**p<0,01

Tablo incelendiğinde, ilk uygulama ve son uygulamada elde edilen toplam puan ortalamalarının sırasıyla 1,69 (Ss=0,51) ve 1,68 (Ss=0,50) olarak hesaplanmıştır. Bir haftalık zaman farkına rağmen iki uygulama sonucunda elde edilen puan ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu gözlenmiştir. İki uygulama sonucunda elde edilen puan ortalamaları arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=0,84$; $p<0,01$). Elde edilen bu sonuç, ölçeğin kararlı bir yapısının olduğunu işaret etmiştir.

Ayırt Edici Geçerlik Analizi Sonuçları

Araştırmada, ölçme aracının zorbalığa yönelik tutumları yüksek ve düşük olan öğrencileri ayırt etmede ne derecede başarılı olduğunu incelemek için üst %27 ile alt %27 grupların her maddeden aldığı puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Grupların puan ortalamalarını karşılaştırmak için bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Swearer Swearer Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği Maddelerinin Madde Toplam Korelasyon Değerleri ve Ayırt Edicilik Düzeyleri

Ölçek	Maddeler	Madde toplam korelasyonu	T (Üst %27- alt %27)
Zorbalığa Yönelik Tutum	m2	0,54	-17,56*
	m4	0,52	-12,21*
	m7	0,48	-10,54*
	m8	0,33	-10,99*
	m9	0,33	-22,37**
	m10	0,48	-8,44**
	m12	0,42	-7,95**
	m13	0,60	-18,76*
	m14	0,38	-12,89**

**p<0,01

Tablo 5 incelendiğinde, ölçek maddelerinin madde toplam korelasyon değerlerinin 0,33 ile 0,60 arasında değişen değerler aldığı anlaşılmaktadır. Bu değerler ölçek maddelerinin buldukları faktörler ile orta düzeyde ilişkili olduğunu, ölçeğin iç tutarlılığının yeterli bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca, ölçek maddelerinin her birinin zorbalığa yönelik tutumları yüksek ve düşük olan bireyleri ayırt etmede başarılı olduğu gözlenmiştir. Üst grupta yer alan bireylerin her maddeden almış oldukları puanların ortalaması, alt grupta yer alan bireylerinkinde göre anlamlı olarak daha yüksektir.

Sonuç

Geçerlilik ve güvenilirlik analizi sonucunda, Swearer Swearer Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeğinin 9 maddeden oluştuğu ve tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu gözlenmiştir. Tek faktörlü ölçek toplam varyansın önemli bir oranını açıklamıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, ölçme aracının tek faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Hesaplanan alfa katsayısı ölçeğin iç tutarlılığının yeterli düzeyde olduğunu göstermiştir. Test tekrar test güvenilirlik analizi sonuçları ölçeğin kararlı bir yapısının olduğunu işaret etmiştir. Ayırt edici geçerlik sonuçlarına göre ise ölçek maddelerinin her birinin zorbalığa yönelik tutumları yüksek ve düşük olan öğrencileri ayırt etmede başarılı olduğunu göstermiştir.

Bu nedenle ortaokul düzeyinde zorbalık konusunda, ölçek geliştirme sürecine dayalı olarak geçerli, güvenilir ve uygulaması kolay bir ölçme ölçeğinin geliştirilmesi sağlanmış ve tüm bu süreç açık bir şekilde tanımlanmıştır. Uzman görüşleri ve literatür taramasına dayalı olarak içerik ve uyarlama geçer-

liliği sağlanan ölçeğin, doğrulayıcı ve açımlayıcı faktör analizleri ile tek boyutlu ve yüksek bir yapı geçerliliğine sahip olduğu kanıtlanmıştır. DeVellis'e (2003) göre ölçek uyarlaması gerçekleştirilirken yapı ve içerik geçerliliğinin hem istatistiksel hem de mantıksal açıdan test edilmesi önem arz etmektedir (DeVellis, 2003). İstatistiksel boyutta açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri, ortaya çıkan boyutların varyans düzeyleri ve faktör yüklerinin belirli kriterleri taşıması gerekir. Mantıksal açıdan ise çeviri, tersine çeviri, kapsamlı bir literatür taraması ve uzman görüşlerinin alınması ölçek geliştirme sürecinin önemli unsurlarıdır. Tüm bu yönleriyle 'Swear Zorbalık Ölçeğinin' Türk Kültürüne uyarlanması sürecinde yapı ve içerik geçerliğini yüksek tutmak için istatistiksel ve mantıksal işlemlerin birçoğu gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte ölçeğin geçerliğine ilişkin ortaya çıkan değerler kabul edilebilir ölçütlerin oldukça üzerinde çıkmıştır.

Bu ölçek geliştirme çalışmasının diğer önemli bir boyutu ise 'Swear Zorbalık Ölçeğinin' güvenilirliğine ilişkin bulgulardır. Rackwitz'e (2000) göre Likert tipinde ya da eşit aralıklı ölçek formlarında çok sayıda güvenilirlik yöntemi kullanılmasına rağmen en etkililerinden birisi Cronbach Alfa tekniğidir (Rackwitz, 2000). Bu kapsamda ortaokul örneğinde Swear Zorbalık Ölçeğinin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve .75 olarak bulunmuştur. Barabady ve Kumar'a (2008) göre yeni geliştirilen bir ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0,70'in üzerinde olması gerekir (Barabady & Kumar, 2008). Bu yönüyle **Swear Zorbalık Ölçeği** için hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı, ölçeğin yüksek bir iç tutarlılığa ve güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak '**Swear Zorbalık Ölçeği**' Türkiye koşullarında ortaokul öğrencilerinin öz değerlendirmelerine dayalı olarak ortaya konan içeriğiyle kültürel bağlamda geliştirilmiş, güvenilirlik ve yapı geçerliği test edilmiş bir ölçektir. Bu ölçeğin Türkiye'de farklı okullarda uygulanmasıyla, öğrenciler açısından zorbalık davranışının ne düzeyde bir etki ortaya çıkardığı saptanabilecek ve bu doğrultuda okullarda rehberlik ve öğretim faaliyetlerine ilişkin sağlıklı stratejiler geliştirilmesine bilimsel temelde veri sağlayacaktır. Ayrıca geliştirilen ölçek, ortaokulda öğrenim gören öğrencilere yöneliktir. Gelecekte **zorbalık** konusundaki araştırma ve ölçek geliştirme çalışmalarının ilkökul ve lise dönemlerdeki öğrencilere odaklanması bu konudaki önemli boşluğu dolduracaktır. Geliştirilen ölçeğin farklı okul kademeleri ve eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrenci grupları üzerinde test edilmesi ve gelecekte ölçeğin norm çalışmalarının yapılması önerilir.

EXTENDED ABSTRACT

Adaptation of the Swear Bullying Scale to Turkish Culture and Validity and Reliability Analysis

*

Erkan Efilti - Şerif Ayşe Özdemir
Necmettin Erbakan University

Students being rejected or bullied by their peers have various negative effects, from failure to school dropout, involvement in crimes and even suicide in the following years. (Walker, 2004; Hay, Payne, and Chadwick, 2004; Pellegrini and Long, 2002; Kapçı, 2004; Olweus D., 2005; Gini e Pozzoli, 2013). With the increase in peer bullying in our country, researches has more focused on prevalence and frequency of bullying in schools. (Bayraktar, 2009; Gültekin, 2003; Cağrı, 2010; Deveci, Açıık, and Ayar, 2008; Doğan-Ateş and Yağmurlu, 2010; Kapçı, 2004; Koç Z., 2006; Ogelman and Erten, 2010; Pekel-Uludağlı and Uçanok, 2005; Pişkin, 2002). Different methods/tools are used in studies on this subject. These are; It is listed as peer nomination, teacher ratings / nomination and self-report scales. These scales are used alone or together as a data collection method on peer bullying.

According to conduct field research, it has been determined that peer reporting and self-report type scales are mostly used as a data collection tool (Boulton and Peter, 1994; Dölek, 2002; Gültekin, 2003; O'Moore and Hillery, 1989; Pekel-Uludağlı and Uçanok, 2005; Pellegrini, Bartini, and Brooks, 1999). Peer reporting (Pellegrini and Bartini, 2000; Schwartz, 2000; Perry, Kusel, and Perry, 1988). In addition, it is seen that the scales used in the studies are international scales (Dölek, 2002; Gültekin Z., 2003; Kartal, 2008). The Swearer peer bullying scale, whose construct validity was tested in this study, is both a peer reporting and a self-report scale, and it is thought that it will meet a need in this area by addressing peer bullying from 4 dimensions: bully, victim, witness, and especially attitude towards bullying.

Swear purpose is to collect more comprehensive data about the scale of bullying bullying Turkish and Turkey to be adapted, validity, reliability studies were intended to be done.

In academic year 2019-2020, the research scale was applied to 1048 students representing the fifth, sixth, seventh and eighth grades of secondary schools affiliated to the Directorate of National Education with the permission of Konya Provincial Directorate of National Education.

Swearer Attitudes Towards Bullying Scale: The Bully Attitudinal Scale was adapted in Turkish and used within the scope of the study. The adapted scale was developed by Swearer et al. (2008). The measurement tool has a single factor structure and consists of 14 items.

Translation Process of the Measurement Tool into Turkish: After the decision was made to adapt the measurement tool to Turkish, the responsible author (Dr. Swearer) was contacted and permission was obtained for the scale to be adapted. Translation-back translation method was used in the translation process.

The Turkish form was also examined in terms of cultural context, linguistics, research methodology, assessment and evaluation criteria. Some revisions were made in the scale items based on expert opinions. Before the validity and reliability studies were carried out, the Turkish form was applied to thirty students and their opinions about the scale items were obtained.

The validity of the Swearer Attitude Towards Bullying Scale was examined by exploratory (EFA) and confirmatory (CFA) factor analysis. Before the exploratory factor analysis, the KMO coefficient of the scale was found to be 0.70 and it was observed that the sample size was sufficient. In the next step, Bartlett's test coefficient was calculated and it was observed that the obtained coefficient was significant ($\chi^2 = 1151.89$; Sd = 36; $p < 0.001$). Construct validity was tested by applying principal components analysis method and confirmatory factor analysis. As a result of EFA, it was observed that the factor loads of the items in the scale varied between 0.40 and 0.82. The eigenvalue of the single factor structure was calculated as 3.16.

The single-factor structure of the Swearer Attitude Towards Bullying scale discovered by EFA was tested by applying CFA. As a result of the CFA, it was observed that the factor loads of the items in the scale varied between 0.38 and 0.71. Cronbach alpha internal consistency coefficient was calculated to determine the reliability of the Swearer Attitude Towards Bullying Scale. The alpha coefficient calculated for the scale is 0.74.

As a result of the validity and reliability analysis, it was observed that Swearer Swearer Attitude Towards Bullying Scale consists of 9 items and has

a single factor structure. Single factor scale explained a significant proportion of total variance. As a result of the confirmatory factor analysis, the single-factor structure of the measuring tool was verified. The calculated alpha coefficient showed that the internal consistency of the scale was sufficient. Test-retest reliability analysis results indicated that the scale has a stable structure. According to the differential validity results, it showed that each item of the scale was successful in distinguishing students with high and low attitudes towards bullying.

Kaynakça / References

- Akgün, S. (2005). *Akran zorbalığının anne-baba tutumları ve anne-baba ergen ilişkisi açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Alikaşifoğlu, M., Erginöz, E., Ercan, O., Uysal, Ö., ve Albayrak -Kaymak, D. (2007). Bullying behaviors and psychosocial health: Results from a cross-sectional survey among high school students in İstanbul. *European Journal of Pediatrics*, 166, 1253-1260.
- Alikaşifoğlu, M., Erginöz, E., Ercan, O., Uysal, Ö., Albayrak- Kaymak, D., ve İlter, Ö. (2004). Violent behaviour among Turkish high school students and correlates of physical fighting. *European Journal of Public Health*, 14, 173-177.
- Aquino, K., ve Bradfield, M. (2000). Perceived victimization in the workplace: The role of situational factors and victim characteristics. *Organization Science*, 525-537.
- Ataman, A. (2003). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. *Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş içinde içinde* (s. 9-31). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Baar, P. (2012). *Peer aggression and victimization in Dutch elementary schools and sports clubs: Prevalence, stability, and approach across different contexts*. Utrecht: Utrecht University.
- Barabady, J., ve Kumar, U. (2008). Reliability analysis of mining equipment: A case study of a Crushing plant at Jajarm Bauxite Mine in Iran. *Reliability Engineering ve System Safety*, 647-653.
- Batu, S., ve Kırcaali Iftar, G. (2011). *Kaynaştırma*. Ankara : Kök Yayıncılık.
- Bayraktar, F. (2009). *Ergenlerin zorba ve kurban davranışlarında birey, aile, akran ve okula dair özelliklerin rolü: Bütüncül bir model önerisi* . Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Berger, K. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 91-92.

- Besag, V. (1995). *Bullies and victims in schools*. Philadelphia: Open University Press.
- Boulton, M., ve Peter, K. (1994). Bully/Victim Problems In Middle-School Children: Stability, Self – Perceived Competence, Peer-Perceptions And Peer-Acceptance. *British Journal Of Developmental Psychology*, 12, 315-329.
- Browne, M., ve Cudeck, R. (1993). *Alternative ways of assessing model fit*. Sage focus editions.
- Rigby, K. ve Slee, P.T. (1991) Bullying among Australian school children: reported behavior and attitudes toward victims. *Journal of Social Psychology*, 131, 615-627.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Byrne, B. (1989). *A Primer of LISREL: Basic assumptions and programming for confirmatory factor analysis models*. New York: SSpringer.
- Çağrı, R. (2010). *Zorbalık Yapan ve zorbalığa maruz kalan çocukların kişilik özelliklerinin karşılaştırılması*. İstanbul: T. C. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı.
- Cappadocia, M., Weiss, J., ve Pepler, D. (2012). Bullying experiences among children and youth with autism spectrum disorders. *J Autism Dev Disord*.
- Card, N., Stucky, B., Sawalani, G., ve Little, T. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations of maladjustment. *Child Development*, 79, 1185-1229.
- Çınkır, Ş., ve Karaman-Kepenekci, Y. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34, 236-253.
- Çokluk, O., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Deveci, S., Açıık, Y., ve Ayar, A. (2008). A survey of rate of victimization and attitudes towards physical violence among school-aged children in Turkey. *Child: Care, Health and Development*, 25-31.
- DeVellis, R. (2003). *Scale Development Theory and Applications Second Edition*. . SAGE Publications International Educational and Professional Publisher.
- Doğan-Ateş, A., ve Yağmurlu, B. (2010). Examining victimization in Turkish schools. *European Journal of Educational Studies*, 2(1), 31-37.
- Dölek, N. (2002). *Öğrencilerde zorbaca davranışların araştırılması ve bir önleyici program modeli*. Yayımlanmış Doktora Tezi, T.C. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.

- Erdur-Baker, Ö., ve Kavşut, F. (2007). Akran zorbalığının yeni yüzü: Siber zorbalık. . *Eurasian Journal of Educational Research*, 31-42.
- Fekkes, M., Pijpers, F., ve Verloove-Vanhorick, S. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Educ Res.*, 81-91.
- Gini, G., ve Pozzoli, T. (2013). Bullied children and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, 720-729.
- Glover, D., Gough, G., Johnson, M., e Cartwright, N. (2010). Bullying in 25 secondary schools: Incidence, impact and intervention. *Educational Research*, 42, 141-156.
- Gültekin, Z. (2003). *Akran zorbalığını belirleme ölçeği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi., Ankara.
- Gültekin, Z., ve Sayıl, M. (2005). Akran zorbalığı belirleme ölçeği geliştirme çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 15(8), 47-61.
- Hay, D., Payne, A., ve Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 84-108.
- Huitsing, G., Van der M. -Van Dijk, M., ve Veenstra, R. (2012). Pesten op school: Achtergronden en interventie. *Pesten* içinde (s. 81-97). Amsterdam: Boom Lemma.
- Jöreskog, K., ve Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the simplis command language*. Lincolnwood: Scientific Software International, Inc.
- Kapçı, E. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısı ile ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(37), 1-13.
- Kartal, H. (2008). İlköğretim okullarında zorbalık yapanlar ve zorbalığa uğrayanlar. *E-journal of New World Sciences Academy*, 4(3), 712-730.
- Koç, Z. (2006). *Lise öğrencilerinin zorbalık düzeylerinin yordanması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Koç, Z. (2006). *Lise öğrencilerinin zorbalık düzeylerinin yordanması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ladd, G. (2006). Peer rejection, aggressive or withdrawn behavior, and psychological maladjustment from ages 5 to 12: An Examination of four predictive models. *Child Development*, 822-846.
- Li, Q. (2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior*, 23(23), 1777-1791. doi:10.1016/j.chb.2005.10.005 adresinden alındı
- McDonald, R., ve Marsh, H. (1990). Choosing a multivariate model: Noncentrality and goodness of fit. *Psychological bulletin*, 107(2), 247.

- MEB. (2010). *Neden nasıl niçin kaynaştırma eğitimi*. Ankara.
- Mooij, T. (2010). *Pesten op de basisschool*. W. S. R. Loeber. içinde Amsterdam: SWP. <http://dspace.ou.nl/bitstream/1820/2939/7/111%202010%20Pesten%20op%20de%20basisschool.%20Hfdst.pdf> adresinden alındı
- O'Moore, M., ve Hillery, B. (1989). Bullying in Dublin schools. *Irish Journal of Psychology*, 10(3), 426-441.
- Ogelman, H., ve Erten, H. (2010). 5-6 Yaş Çocuklarının Akran İlişkileri ve Sosyal Konularının Okula Uyum Düzeyleri Üzerindeki Yordayıcı Etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 153-163.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (2005). A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime ve Law*, 389-402.
- Olweus, D., ve Limber, S. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus bullying prevention program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 124-134.
- Özdamar, K. (2004). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi (Çok Değişkenli Analizler) 2*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özsoy, Y., Özyürek, M., ve Eripek, S. (1988). *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*.
- Pekel, N. (2004). *Akran zorbalığı grupları arasında sosyometrik başarı durumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi., Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Pekel-Uludağlı, N., ve Uçanok, Z. (2005). Akran zorbalığı gruplarında yalnızlık ve akademik başarı ile sosyometrik statüye göre zorba/kurban davranış türleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 57, 77-92.
- Pellegrini, A., ve Bartini, M. (2000). An empirical comparison of methods of sampling aggression and victimization in school settings. *Journal of Educational Psychology*, 92, 360-366.
- Pellegrini, A., ve Long, J. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 259-280.
- Pellegrini, A., Bartini, M., ve Brooks, F. (1999). School bullies, victims and aggressive victims: factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91, 216-224.
- Pergolizzi, F., Pergolizzi III, J., Gan, Z., Macario, S., Pergolizzi Jr, J., Ewin, T., ve Gan, T. (2011). Bullying in middle school: Results from a 2008 survey. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*(23), 11-18.

- Perry, D., Kusel, S., ve Perry, C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24(6), 807-814.
- Peterson, L., ve Rigby, K. (1999). Countering bullying at an Australian secondary school with students as helpers. *Journal of Adolescence*, 22, 481-492.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 531-562.
- Pişkin, M., ve Ayas, T. (2011). Akran zorbalığı ölçeği: Çocuk formu. *Akademik Bakış Dergisi*, 23, 1-12.
- Rackwitz, R. (2000). Reliability analysis: A review and some perspectives. *Structural Safety*, 23, 365-395.
- Rigby, K., ve Johnson, B. (2005). Student bystanders in Australian schools. *Pastoral Care in Education*, 10-16.
- Rivers, I., ve Smith, P. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior*, 359-368.
- Salmivalli, C., ve Nieminen, E. (2002). Proactive and Reactive aggression among school bullies, victim and bully/victims. *Aggressive Behavior*, 28, 30-44.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 181-192.
- Smith, P., ve Ananiadou, K. (2003). The nature of school bullying and the effectiveness. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 189-209.
- Smith, P., Madsen, K., ve Moody, J. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 267-285. .
- Şirvanlı-Özen, D. (2006). Ergenlerde akran zorbalığına maruz kalmanın yaş, çocuk yetiştirme stilleri ve benlik imgesi ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 58, 77-94.
- Şirvanlı-Özen, D. (2006). Ergenlerde akran zorbalığına maruz kalmanın yaş, çocuk yetiştirme stilleri ve benlik imgesi ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 21(58), 77-94.
- Tabachnick, B., ve Fidell, L. (2007). *Using multivariate statistics* (5th edit b.). Boston: Allyn and Bacon.
- Tanaka, J., ve Huba, G. (1985). A fit index for covariance structure models under arbitrary GLS estimation. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38, 197-201.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Tokunaga, R. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26, 277-287.
- Van der Wal, M., De Wit, C., ve Hirasing, R. (2003). Psychosocial health among young victims and offenders of direct and indirect bullying. . *Pediatrics*, 1312-1317.
- Van Doorn, E., ve Verheij, F. (2010). *Adaptief behandelen op school*. Assen: Gorcum.
- Vandeveld, S., ve De Groef, J. (2015). De sociale inclusie van personen met een versandelijke beperking en geestelijke gezondheidsproblemen: druk of drive. *Orthopedagogiek: onderzoek en praktijk*, 270-283.
- Vermande, M., Meulenr, M., Aleva, L., Olthof, T., ve Goossens, F. (2011). *Pesten*. Amsterdam.
- Walker, S. (2004). Teacher reports of social behavior and peer acceptance in early childhood: Sex and social status differences. *Child Study Journal*, 13-28.
- Whitted, K., ve Dupper, D. (2005). Best practices for preventing or reducing bullying in schools. *ProQuest Education Journals*, 168-175.
- Yang, A., ve Salmivalli, C. (2013). Different forms of bullying and victimization: Bully victims versus bullies and victims. *European Journal of Developmental Psychology*, 723-738.
- Yildirim, S. (2001). *The relationships of bullying, family environment and popularity*. Yayınlanmamış yüksek lisans, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara .
- Yurtal, F., ve Cenkseven, F. (2006). İlköğretim okullarında zorbalığın incelenmesi. 1. *Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddete ve Alınabilecek Tedbirler Uluslararası Katılımlı Sempozyumu*. İstanbul.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Efilti, E. ve Özdemir, Ş. A. (2021). Swearer zorbalık ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması ve geçerlilik, güvenilirlik analizi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(35), 2008-2029. DOI: 10.26466/opus.738264

Ruh Sağlığı Çalışanlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırması: Duygusal Emek, Psikolojik Sermaye ve İyi Oluş

DOI: 10.26466/opus.801638

*

Merve Mamacı *

* Dr, İstanbul Kent Üniversitesi

E-Posta: merve.mamaci@kent.edu.tr

ORCID: [0000-0001-7882-3670](https://orcid.org/0000-0001-7882-3670)

Öz

Bu çalışmanın amacı, ruh sağlığı çalışanlarının mesleklerine göre psikolojik sermaye düzeylerini, duygusal emek stratejilerini ve psikolojik iyi oluş (PERMA) düzeylerini tespit etmek ve meslekler arası karşılaştırma yapmaktır. Bu araştırmaya, ruh sağlığı alanında aktif çalışma yaşamı olan 352 uzman katılmıştır. Veriler; 15 sorudan oluşan demografik bilgi formu, Luthans, Avolio, Avey ve Norman (2007) tarafından geliştirilen, 21 sorudan oluşan psikolojik sermaye ölçeği, Diefendorff, Croyle ve Gosserland (2005) tarafından geliştirilen, 13 maddeden oluşan duygusal emek ölçeği ve PERMA-TR ölçeği (Demirci, Ekşi, Dinçer ve Kardaş, 2017) vasıtasıyla elde edilmiştir. Analiz sonuçları, meslekler arası karşılaştırmada psikolojik danışmanların psikoloğlara ve psikiyatristlere göre anlamlı düzeyde psikolojik sermaye kaynaklarının yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Duygusal emek stratejileri açısından meslekler arası karşılaştırma sonuçları ise psikiyatristlerin diğer ruh sağlığı çalışanlarına kıyasla anlamlı düzeyde yüzeysel rol yapma stratejisi kullandığını göstermiştir. PERMA düzeyleri açısından meslekler arası anlamlı bir fark çıkmamıştır. Araştırma sonucunda bulgular ilgili literatür ışığında tartışılmış, ve gelecek çalışmalar için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ruh sağlığı çalışanları, psikolojik sermaye, duygusal emek, iyi oluş

A Comparison of Mental Health Workers in Terms of Various Variables: Emotional Labor, Psychological Capital and Well-being

*

Abstract

The purpose of this study is to compare the psychological capital levels, emotional labor strategies and PERMA levels of mental health professionals according to their occupations. 352 professionals who have active work life in the field of mental health participated in this research. The data was obtained through demographic information form, psychological capital scale Luthans, Avolio, Avey ve Norman (2007), emotional labor scale Diefendorff, Croyle ve Gosserland (2005) and PERMA-TR (Demirci, Ekşi, Dinçer ve Kardaş, 2017) scale. The results of the analysis revealed that psychological counselors have the highest level of psychological capital resources when compared to psychologists and psychiatrists. In terms of emotional labor strategies, it has shown that psychiatrists mostly use surface acting strategy compared to other mental health workers. It has found that there no significant difference in terms of PERMA levels. As a result of the research the findings were discussed in the light of the related literature, and suggestions for future studies were also presented.

Keywords: *Mental health workers, psychological capital, emotional labor, well-being*

Giriş

Endüstri – Örgüt Psikolojisi ve Sosyal Psikoloji alanlarında duygusal emek, psikolojik sermaye ve psikolojik iyi oluş kavramlarının sıklıkla incelendiği görülmektedir. Her ne kadar bahsedilen kavramların farklı örneklerle incelendiği araştırmalar olsa da Türkiye’de ruh sağlığı alanında çalışan kişilerin örneklem olarak kullanıldığı bir çalışma olmadığı görülmektedir. Türkiye’de aktif çalışma yaşamı olan ruh sağlığı çalışanlarının duygusal emek stratejilerinin tespit edilmesi, meslekler arası duygusal emek düzeylerinin karşılaştırılması ve farklı ruh sağlığı meslek gruplarının psikolojik sermaye ve psikolojik iyi oluş seviyelerinin karşılaştırılması, Türkiye’de var olan ruh sağlığı mensuplarının çalışma yaşamlarını anlama açısından fayda sağlayacaktır.

Bu araştırmada Türkiye’de ruh sağlığı alanında hizmet veren meslek grupları psikologlar, psikoterapistler, psikolojik danışmanlar (okul psikologları) ve psikiyatri hekimleri olacak şekilde incelenmiştir. Türkiye’de ruh sağlığı alanında hizmet veren belirli meslek gruplarının iş tanımlarının henüz netliğe kavuşmamış olması zaman zaman kavram kargaşalarına neden olmaktadır.

Bir meslek grubunun yaptığı işi tanımlamak için öncelikle iş analizi yapılması gerekmektedir. Böylelikle o meslekte çalışan kişilerin görevleri ve o işin hangi bilgi, beceri, yetkinliklere dayalı olduğu saptanabilir. O*Net (2020) tarafından gerçekleştirilen iş analizine dayanarak psikologların gözlem, görüşme ve psikolojik testler yoluyla bireylerin zihinsel ve duygusal bozukluklarını değerlendirdiği, teşhis ve tedavi sürecinde rol aldığı belirtilmektedir. Psikologlar bireylerin daha etkili kişisel, sosyal, eğitimsel ve mesleki gelişim sergilemelerine ve uyum becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olmak için bireysel veya grup danışmanlık hizmetleri sağlarlar. Davranış değiştirme programları tasarlayabilirler. APA (2020) psikoterapistleri; zihinsel, duygusal ve davranışsal bozuklukları psikolojik yollarla tedavi etmek için profesyonel olarak eğitilmiş ve lisans almış bir profesyonellerdir. Ayrıca klinik psikologlar, psikiyatristler, danışmanlar, sosyal hizmet uzmanları veya psikiyatri hemşiresleri psikoterapist olabilirler. O*Net’e göre (2020) psikolojik danışmanlar; bir okuldaki eğitim işlevini olumsuz yönde etkileyen eğitimsel, davranışsal veya gelişimsel sorunları ele almak için bireysel veya okul çapında müdahaleleri veya stratejileri teşhis ederler ve uygularlar. Öğrencilerin öğ-

renme ve davranış sorunlarını ele alabilirler ve öğrencilere veya ailelere rehberlik edebilirler. Performans planları tasarlayıp uygulayabilirler ve performansını değerlendirebilirler. Psikiyatristler ise; ruhsal bozuklukları teşhis ederler, tedavi ederler ve bu bozuklukları önlemeye yardımcı olurlar.

Literatür

Endüstri ve örgüt psikolojisi çerçevesinde yaşamda önem arz eden kaynaklar ekonomik, sosyal veya insan kaynağı olarak çeşitlilik göstermektedir. Örgütsel psikoloji ve pozitif psikoloji alanlarında sıklıkla araştırma konusu olarak seçilen *psikolojik sermaye* kavramı aynı zamanda iş sonuçlarını olumlu yönde etkileyen bireye özgü bir kaynak olarak değerlendirilmektedir. Bireylerin psikolojik sermayeleri bireyler ve çalıştıkları örgütler açısından uzun vadeli rekabet avantajı sağlayan ve geliştirilmeye açık bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Luthans ve Youssef, 2004). Psikolojik sermaye dört farklı alt boyuttan oluşan bir yapıdır ve bu alt boyutlar; özyeterlik, umut, iyimserlik ve psikolojik dayanıklılıktır. Buna karşın psikolojik sermayenin bu dört alt boyutun toplamından daha farklı ve kapsamlı bir kavram olduğu belirtilmektedir (Luthans, Avolio, Avey, ve Norman, 2007).

Özyeterlik; ilk kez Bandura (1977) tarafından *Sosyal Bilişsel Kuramı*'nın bir ögesi olarak ortaya atılmıştır ve bireylerin içinde oldukları durumlarla başa çıkabilmek için göstermeleri gereken davranışlardaki başarı düzeylerine ilişkin inançları olarak tanımlanmıştır. Dolayısıyla özyeterlik, bireylerin bir işi yapabileceklerine dair olan inançları olarak ele alınabilir. Psikolojik sermayenin ikinci alt boyutu olan *umut*, Snyder (1994) tarafından geliştirilen *Umut Kuramı*'nda iki bilişsel ögenin etkileşimine dayanan motivasyon hali olarak belirtilmektedir. Bu öğeler; oluşturulacak yola dair düşünce ve bireyin düşüncesidir. Yola dair düşünce, kişinin bir hedefi gerçekleştirmeye yönelik etkili ve yararlı yollar oluşturma kapasitesi hakkındaki algıları anlamına gelmektedir. Bu algı, bireyin belirli bir hedefe ulaşmak için pratik bir eylem planı geliştirmesini ve izlemesini içermektedir. Ayrıca başlangıçtaki hedefin düşünlüğü kadar etkili olmaması veya hedefin takibinde bir engel tarafından durdurulması halinde alternatif planlar geliştirmesi olarak da öne sürülmüştür (Snyder, 1994). Psikolojik sermayenin üçüncü alt boyutu olan *iyimserlik*, Youssef ve Luthans'a göre (2007) bireyin olumlu olayları, kişisel (kişiye özgü), kalıcı, yaygın (durumla ilişkili olmayan) ve olumsuz olayları, çevresel, geçici

ve duruma özgü olarak yorumlamasıdır. Son boyut olan *Psikolojik dayanıklılık*; olumsuz olaylar karşısında adaptasyon ve baş etme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Masten, 2001). Youssef ve Luthans (2007)'e göre psikolojik dayanıklılığı yüksek olan kişiler stresli durumları uyarlayabilir ve aynı zamanda zorlu deneyimlerden motivasyon sağlayabilirler.

Türkiye'deki ve dünyadaki alan yazın incelendiğinde psikolojik sermayenin iyi oluşla ve iş performansı ile ilişkisine dair farklı örneklerle gerçekleştirilmiş çeşitli araştırmalar olduğu görülmektedir (Korkmazer, Ekingen ve Yıldız, 2016; Polatçı, 2011; Demir, 2018; Avcı ve Bozgeyikli, 2017; Cankır ve Şahin, 2018; Çankır, 2019; Arıkan ve Çankır, 2019;). Bu sebepten Türkiye'de aktif çalışma yaşamı olan ruh sağlığı çalışanlarının psikolojik sermaye düzeylerinin saptanmasının ruh sağlığı hizmetlerinin geliştirilmesi ve çalışanların psikolojik iyi oluşlarının iyileştirmeye yönelik planlamanın yapılmasına vesile olabileceği düşünülebilir.

Ruh sağlığı uzmanlarının meslek yaşamları ile ilişkilendirilebilecek bir diğer kavram duygusal emektir. Hochschild (1979, 1983) tarafından terminolojiye kazandırılan *duygusal emek* kavramı ile duygu işçiliğinin teorik ve kavramsal bir çerçevesi öne sürülmüştür. Hochschild (1983)' e göre duygusal emek; bireyin bireysel duygularını sahip olduğu meslek ve içinde bulunduğu örgüt çerçevesinde uygun normlara göre düzenlemesidir. Duygulanım kuralları, duygu işçiliğini bir diğer deyişle ne zaman, nerede ne hissedileceğini yönlendirir. Duygusal emek sürecinde kişi bedensel ifadelerini, mimiklerini normlara göre düzenlemektedir. Birey tarafından gösterilen bu çaba aynı zamanda ekonomik değer taşımaktadır çünkü örgütsel hedefleri gerçekleştirmek için bu çaba sarf edilmektedir. Hochschild' e göre (1983) hizmet sektörü adeta şov sahnesine benzer ve çalışanlar sahnedeki aktörlerdir. Bu anlamda çalışanların iki farklı yol izleyerek duygu yönetimi gerçekleştirebilmektedir. İlk strateji *yüzeysel rol yapmadır* (YRY). Yüzeysel rol yapma stratejisi uygulayan çalışanlar, gerçekte hissettikleri duyguları değiştirmezler ancak dışarıya yansıtıkları ifadeleri değiştirirler. Örneğin ruh sağlığı alanında hizmet veren bir uzman danışanın travmatik yaşam deneyimleri sunan bir danışan karşısında üzüntü hissetmeyebilir ama dışarıdan bakıldığında üzülmiş izlenimi yaratacak bir ifade yaratabilir. Bunu bedensel, mimik, ses tonu gibi araçlarla gerçekleştirebilir. Tahmin edileceği üzere YRY stratejisinde gerçekte yaşanan duygu ve dışarıya yansıtılan duygu arasında tutarsızlık olduğu için çalışan bilişsel çelişki ve duygusal çelişki yaşamaktadır. Hochschild (1983)

duygu yönetimi için başvurulan ikinci strateji olarak *derin rol yapma* (DRY) boyutunu ne sürmektedir. Buna göre; çalışanlar derin rol yapma sürecinde çevreye uygun duyguyu ortaya koyabilmek için gerçekte hissettikleri duyguları bilinçli olarak değiştirmektedirler. Böylelikle ortaya çıkan yeni duygu hem hizmet alan kişinin beklentisine uygun olmaktadır hem de çalışan için otantik bir duygu değeri taşmaktadır. Groth, Hennig-Thurau ve Walsh (2009)'a göre derin rol yapma stratejisi uygulayan çalışanlar ilk hissettikleri duyguyu değiştirirler ve yeni bir duygu ortaya çıkartırlar. Derin rol yapma, var olan duyguların yerine uygun olan ve gösterilmesi beklenen duyguların yer almasıdır (Lui, Prati, Perrew ve Brymer, 2010). Duygusal emeğin üçüncü alt boyutu olan *doğal duygular* (DD) Ashforth ve Humphrey (1993) tarafından ileri sürülmüştür. Doğal duygular stratejisinde çalışanın var olan duygusunu değiştirmek için her zaman bilinçli bir çaba göstermeyebileceği vurgulanmaktadır. Buna göre çalışan gerçekte hissettiği duyguyu karşı tarafa yansıtılmaktadır. Bu bilgilerden yola çıkarak ruh sağlığı çalışanlarının duygusal emek stratejilerinin incelenmesi ve meslekler arası strateji farklılıklarının var olup olmadığının test edilmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Gerek fiziksel iyi oluş gerek psikolojik iyi oluş insan yaşamında önemli bir yer tutmaktadır. Dünya Sağlık rgt (1998) sağlığı “sadece herhangi bir hastalığın ya da bozukluğun olmayışı değil, aynı zamanda zihinsel, bedensel, ruhsal ve sosyal açıdan tam iyilik hali” olarak tanımlamaktadır.

Tarihsel açıdan incelendiğinde filozofların ve psikologların üzerinde çalıştıkları konular itibariyle benzerlik gösterdikleri söylenebilir. İyi oluş kavramı, filozofların fikirlerinden beslenilerek psikologlar tarafından da incelenmektedir (Kahneman, 1999; Waterman, 1993). Waterman (2008)' e göre psikolojik iyi oluş kavramının bir ögesi olan hedonik yaklaşım (znel iyi oluş), Aristippus, Epicurus, Bentham, Locke, ve Hobbes gibi filozofların görüşlerine kadar dayanmaktadır. Diener (2009), hedonia kavramının filozoflar tarafından iyi oluşla ve arzuların tatmin edilmesiyle ortaya çıkan olumlu duygu durumu ilişkilendirildiğini ne sürmüştür. Buna göre; haz, üzüntülü olma hali, yaşamdan alınan lezzet hedonik iyi oluşun yansımalarıdır. Hedonik yaklaşımdan bahseden filozoflar, insanın hazzı maksimize edip acıyı minimize etme eğilimi olduğunu öne sürmüşlerdir. Dolayısıyla haz ve acı, iyi ya da kötü yaşamın belirleyicileridir. Hedonik yaklaşıma karşıt olarak ortaya ıkmuş olan eudaimonia görüşü Aristoteles tarafından öne sürülmüştür, ancak bu kavramın tarihi Plato ve Zenon'a kadar uzanmaktadır (Grinde, 2012).

Aristoteles'e göre akıl yoluyla, tefekkürle, erdemlerle dolu ve kişinin kendine has otantisitesiyle beraber sürdürdüğü yaşam iyi oluşa giden yolun yapı taşlarıdır (Norton, 1976). Aristoteles, erdemli olmayı asalet, nezaket, cesaret, dürüstlük içinde davranışlar sergilemek ve bu davranış biçimini sadece öyle olması gerektiği için uygulamak olarak tanımlamıştır. Kişinin kendi potansiyelerini kendisi için ve toplum için geliştirmesini iyi yaşamın ayırıcı özelliği olarak öne sürmüştür (Keyes ve Annas, 2009). Haz ve iyi yaşam Aristoteles tarafından farklı kavramlar olarak ele alınmıştır. Haz odaklı bir yaşam aynı zamanda kölelik anlamına gelmektedir. Bu bakış açısına göre sadece olumlu duygulardan oluşan bir yaşam, iyi yaşamın temeli olarak görülemez. Buna karşılık eudaimonik (erdemli) yaşamın sonucunda olumlu duyguların erdemle yaşamının bir sonucu olarak ortaya çıkacağı vurgulanmıştır (Kashdan, Diener ve King, 2008). Waterman' a göre (2008) Aristoteles hazzı değil, ancak hazzın elde edilmesinin sadece haz elde etmek için oluşunu reddetmektedir. Hedonia, öznel bir yaklaşım olmasına karşın, Aristoteles'in eudaimonia kavramı objektif bir yaklaşımdır. Aristoteles erdemli bir yaşam sürebilmenin kriterlerini öne sürerek bireyin yaşamına dışarıdan bakıldığında ne derece erdemli (iyi bir yaşam) sürdürdüğünü anlaşılabilir kılmıştır (McDowell, 1980). Bu yaklaşıma göre, hazzı dayalı mutluluk ve doyum, kınanması gereken bir davranış olmakla beraber kişinin öznel olarak betimlediği mutluluk ve doyum iyi bir yaşamın göstergesi olmamaktadır. Eudaimonik görüşle ilgilenen filozoflar kişinin mutlu olup olmadığından ziyade, hangi yollarla iyi bir yaşam sürdürdüğünü merak etmişlerdir (Henderson ve Knight, 2012).

Alan yazında psikolojik iyi oluşla ilişkili araştırmalar hedonik ve eudaimonik bakış açısını içeren kuramlarla ele alınmaktadır. *Hedonia*, haz arayışı anlamına gelmektedir (Huta, Park, Peterson ve Seligman, 2006) ve "öznel iyi oluş" olarak isimlendirilmektedir (Diener ve Ryan, 2009). Öznel iyi oluş, olumlu ve olumsuz duygulanım, biliş (kişinin yaşam alanlarını değerlendirmesi ve doyumunu hakkında düşünmeye sahip olması) öğelerini içermektedir (Diener, 2009). *Eudaimonia*, bireyin ideal işlevselliğini ve yaşamda anlamlı hedeflere ulaşma çabasını ifade eder (Huta, Park, Peterson ve Seligman, 2006). Keyes' göre (2007) iyi oluş; hedonik ve eudaimonik faktörlerinin bütünüyle açıklanabilir.

Seligman (2011) tarafından geliştirilen PERMA modeli, hedonik ve eudaimonik bakış açılarını kapsayan bir psikolojik iyi oluş modelidir. PERMA, beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; (P) *positive feelings*; olumlu duygular

(E) *engagement*; bağlanma, (R) *relationships*; ilişkiler, (M) *meaning*; anlam, (A) *accomplishment*; başarı olarak belirtilmiştir. PERMA alt boyutları birbirlerinden ayrı olarak tanımlanabilir ve ölçülebilir olsalar da (Lovett ve Lovett, 2016) tek başlarına genel iyi oluşu ifade etmemektedirler (Seligman (2011). Modelin önemli bir özelliği ise Türkiye’de kullanılmamış olmasıdır.

Diğer insanların yaşamlarına dokunan ruh sağlığı çalışanlarının psikolojik iyi oluş seviyelerinin psikolojik iyi oluş seviyelerinin her iki iyi oluş kavramını içeren bir modelle ölçülmesi, PERMA modelinin Türkiye’ye tanıtılması, ruh sağlığı çalışanlarının ve psikolojik iyi oluşun meslekler arası karşılaştırılması alan yazına zenginlik katacağı düşünülmüştür.

Yöntem

Katılımcılar

Araştırmaya 322 psikolog, 39 psikoterapist, 63 psikolojik danışman, 21 psikiyatri hekimi ve kendisini diğer meslek dallarıyla ifade eden 7 ruh sağlığı çalışanı katılmıştır. Toplam katılımcı sayısı 352’dir. Araştırmaya katılan uzmanlardan 90 kişi yarı zamanlı ve 262 kişi tam zamanlı olarak çalışmaktadır. Katılımcıların 38’i erkek ve 314’ü kadındır. Katılımcıların 54’ü iş yerinin sahibi ve 298’i iş yerinde çalışan olduğunu ifade etmiştir.

Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu: Demografik bilgi formu araştırmaya katılan ruh sağlığı çalışanlarının sosyo-demografik özelliklerini değerlendirmeye yönelik 15 sorudan oluşmaktadır. Bu sorular; cinsiyet, yaş, ilişki durumu, eğitim durumu, meslek, çocuk sahibi olup olunmadığı, çalışılan kurumun yapısı (kamu-özel), iş yerinin sahibi olup olunmadığı, uzmanlık alanı, mesleki çalışma alanı, çalışma durumu (yarı zamanlı-tam zamanlı), çalışılan sektör, genel iş deneyimi süresi ve bulunduğu iş yerindeki çalışma süresi gibi konuları içermektedir.

Duygusal Emek Ölçeği: Duygusal Emek Ölçeği Diefendorff, Croyle ve Gosserland (2005) tarafından geliştirilmiştir ve Basım ve Beğenirbaş (2012) tarafından Türkiye normlarına uyarlanmıştır. Ölçek 13 maddeden ve 3 boyuttan oluşan ölçeğin bu araştırmada toplam Cronbach α değeri .75, yüzeysel rol yapma boyutu .86, derin rol yapma boyutu .88 ve doğal duygular .77 olarak

bulunmuştur. Bu değer ölçeğin iç güvenilirliğinin yeterli olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada katılımcılar puanlama sistemi orijinal ölçekte olduğu gibi beşli Likert Skalasına göre değerlendirilmiştir.

Psikolojik Sermaye Ölçeği : Psikolojik Sermaye Ölçeği Luthans, Avolio, Avey ve Norman (2007) tarafından geliştirilen ve Çetin ve Basım (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçek toplam 21 sorudan ve 4 boyuttan oluşmaktadır. Puanlama sistemi altılı Likert Skalası olarak kullanılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının cronbach α değeri iyimserlik için .75, psikolojik dayanıklılık için .69, umut için .74, ve öz yeterlilik için .80 olarak bulunmuştur. Ölçeğin toplam Cronbach alfa güvenirlilik katsayısının .90 olduğu görülmektedir. Buna göre ölçeğin iç güvenirlilik açısından yeterli olduğu söylenebilir.

PERMA-TR Ölçeği : PERMA-TR Ölçeği Butler ve Kern (2016) tarafından geliştirilmiştir ve Demirci, Eksi, Dincer ve Kardas (2017) tarafından Türkiye normlarına uyarlanmıştır. PERMA Ölçeği, Martin Seligman tarafından öne sürülen psikolojik iyi oluşun 5 boyutlu yapısını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu boyutlar; olumlu duygular, bağlanma, olumlu ilişkiler, anlam ve başarıdır. Katılımcılar onbirli Likert Skalası çerçevesinde değerlendirilmiştir. Olumlu duygular, bağlanma, ilişkiler, anlam, ve başarı alt boyutları ile hesaplanan PERMA-TR ölçeğinin toplam Cronbach α değeri .89'dur. Alt boyutların güvenirlikleri; olumlu duygular için .87, bağlanma için .66, ilişkiler için .64, anlam için .72, başarı için .67'dir. Psikolojik iyi oluşu hedonik ve eudaimonik yönelimle ölçen bu ölçeğin iç güvenirlilik katsayısı ölçeğin kullanılabilir olduğunu göstermektedir.

İşlem

İstanbul ilinde Ocak-Ekim 2018 tarihleri arasında EMDR (Göz Hareketleriyle Duyarsızlaştırma ve Yeniden İşleme) eğitimi alan ve aktif çalışma yaşamı olan ruh sağlığı çalışanlarına alacakları eğitim öncesi duyuru yapılarak katılım sağlamak isteyen kişilere ölçekler aynı gün içinde dağıtılmıştır. Ölçekler, aynı gün sonunda katılımcılar tarafından doldurulan onam formlarıyla birlikte teslim alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın amaçlarına uygun olarak toplanan veriler SPSS v.21 (Statistical Package for Social Sciences) programı ile istatistiksel analize tabi tutulmuştur. Demografik bilgiler kategorilere ayrılarak dağılımları frekans analizi ile hesaplanmıştır. Analiz öncesi normallik testi (Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro Wilk) uygulanmış ve normal dağılım görülmemiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri olan Skewness ve Kurtosis değerlerinin -1.5 ve +1.5 aralığında olduğu gözlenmiştir. Katılımcıların mesleklerine göre ölçeklerden aldıkları ortalama puanların karşılaştırılması Kruskal Wallis testi ve Mann Whitney U testi ile gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Demografik Özellikler Açısından Karşılaştırma

Bu başlık altında katılımcıların bir demografik özellik olarak meslek bakımından Duygusal Emek Ölçeği'nden, Psikolojik Sermaye Ölçeği'nden ve PERMA Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanlar, standart sapmalar ve normal dağılım göstermeyen örnekleme uygun Kruskal Wallis testi ve Mann Whitney U testi bulguları karşılaştırılmıştır.

Duygusal Emek Ölçeği Açısından Meslekler Arası Karşılaştırma

Tablo 1. Duygusal Emek Ölçeği Açısından Meslekler Arası Karşılaştırma

	N	ORT	SS	χ^2	p	
YRY	Psikolog	222	12.18	4.451	16.347	.001*
	Psikoterapist	39	11.54	4.489		
	PDR	63	10.81	4.028		
	Psikiyatrist	21	15.05	4.141		
DRY	Psikolog	222	19.94	2.418	17.279	.001*
	Psikoterapist	39	19.28	2.235		
	PDR	63	21.05	1.717		
	Psikiyatrist	21	19.76	2.300		
DD	Psikolog	222	11.91	1.679	6.241	.100
	Psikoterapist	39	12.10	1.553		
	PDR	63	12.46	1.584		
	Psikiyatrist	21	11.67	1.238		

*p<.05

Yapılan analizler sonucunda katılımcıların mesleklerine göre YRY alt ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür [$\chi^2(3)=16.347$; $p=.001$]. Farkın kaynağının tespit edilmesi amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney U testi sonucunda psikologların YRY ortalamaları (ort=12.18) psikolojik danışmanların ortalamalarından (ort=10.81) anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur [$z=-2.197$; $p=.028$]. Psikiyatristlerin YRY ortalamalarının (ort=15.05) psikologların ortalamalarından (ort=12.18) anlamlı şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir [$z=-2.918$; $p=.004$]. Ayrıca psikiyatristlerin YRY ortalamalarının (ort=15.05) psikoterapistlerin ortalamalarından (ort=11.54) anlamlı şekilde yüksek olduğu [$z=-3.210$; $p=.001$] ve psikolojik danışmanların ortalamalarından (ort=10.81) anlamlı şekilde yüksek olduğu anlaşılmıştır [$z=-3.835$; $p=.000$].

DRY stratejisi incelendiğinde katılımcıların mesleklerine göre DRY alt ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar arasında da anlamlı fark olduğu gözlenmiştir [$\chi^2(3)=17.279$; $p=.001$]. Mann Whitney U testi sonucuna göre, psikolojik danışmanların DRY ortalamalarının (ort=21.05) psikologların ortalamalarından (ort=19.94) anlamlı şekilde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır [$z=-3.412$; $p=.001$]. Psikolojik danışmanların DRY ortalamaları (ort=21.05) psikoterapistlerin ortalamalarından da (ort=19.28) anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur [$z=-3.918$; $p=.000$]. Son olarak, psikolojik danışmanların DRY ortalamalarının (ort=21.05) psikiyatristlerin ortalamalarından da (ort=19.76) anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür [$z=-2.041$; $p=.041$]. Katılımcıların mesleklerine göre DD alt ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı fark bulunmadığı tespit edilmiştir [$\chi^2(3)=6.241$; $p=.100$].

Psikolojik Sermaye Ölçeği Açısından Meslekler Arası Karşılaştırma

Tablo 2. Psikolojik Sermaye Ölçeği Açısından Meslekler Arası Karşılaştırma

	N	ORT	SS	χ^2	p	
Psikolojik Sermaye	Psikolog	222	101.21	10.203	10.887	.012*
	Psikoterapist	39	101.72	8.971		
	PDR	63	105.67	9.788		
	Psikiyatrist	21	98.86	10.297		

* $p<.05$

Ruh sağlığı çalışanlarının mesleklerine göre Psikolojik Sermaye Ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalamaları arasında anlamlı fark tespit edilmiştir

[$\chi^2_{(3)}=10.887$; $p=.012$]. Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, psikolojik danışmanların psikolojik sermaye ortalamalarının (ort=105.67) psikologların ortalamalarından (ort=101.21) anlamlı şekilde yüksek olduğunu göstermiştir [$z=-3.012$; $p=.003$]. Ayrıca Psikolojik danışmanların psikolojik sermaye ortalamalarının (ort=105.67) psikiyatristlerin ortalamalarından da (ort=98.86) anlamlı şekilde yüksek olduğu anlaşılmıştır [$z=-2.507$; $p=.012$].

PERMA-TR Ölçeği Açısından Meslekler Arası Karşılaştırma

Tablo 3. PERMA-TR Ölçeği Açısından Meslekler Arası Karşılaştırma

	N	ORT	SS	χ^2	p	
PERMA	Psikolog	222	7.62	.919	4.017	.260
	Psikoterapist	39	7.58	.853		
	PDR	63	7.78	.966		
	Psikiyatrist	21	7.39	.936		

* $p<.05$

Katılımcıların mesleklerine göre, PERMA ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar açısından değerlendirildiğinde meslekler arası anlamlı fark bulunmadığı gözlenmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonuçları incelendiğinde yüzeysel rol yapma ve derin rol yapma alt boyutları çerçevesinde meslekler arası düzeyde anlamlı düzeyde farklılık olduğu, buna karşın doğal duygular açısından mesleklerarası anlamlı düzeyde bir fark tespit edilmediği görülmüştür.

Psikiyatristlerin, diğer meslek grupları içerisinde en yüksek düzeyde yüzeysel rol yapma (YRY) deneyimi olan meslek grubu olduğu gözlenmiştir. İkinci strateji olarak değerlendirilen derin rol yapma (DRY) incelendiğinde psikolojik danışmanların, diğer meslek gruplarına kıyasla en yüksek puanı aldığı görülmüştür. Buradan yola çıkarak psikiyatri hekimlerinin çalışma yaşamlarında gerçekte hissettikleri duyguları koruyarak sadece bedensel ifadeler, mimik, jest ve ses tonu üzerinden karşı tarafa farklı bir duygu yansıttığı söylenebilir. Psikolojik danışmanlar ise çalışma yaşamlarında çevrelerine uygun duygulanım sergileyebilmek için var olan duygularını bilinçli olarak değiştirerek yeni bir duygu yaratmaktadırlar.

Morris ve Feldman (1996) örgütsel özelliklerin, iş özelliklerinin ve bireysel farklılıkların duygusal emeğin öncülleri olduğunu öne sürerek duygusal gösterim süresinin ve duygu yoğunluğunun fazla olduğu iş kollarında, bireylerin daha fazla çaba (duygu işçiliği) gösterdiğini belirtmektedir. Meslekler arası düzeyde farklı duygusal emek stratejilerinin açısından anmalı düzeyde fark olması bahsedilen değişkenlerin çalışanların iş ve özel yaşamına etkisinden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca çalışma yaşamında gösterilmesi beklenen duygular çeşitlilik gösteriyorsa ve kısa zaman içerisinde farklı duyguların sergilenmesi gerekiyorsa çalışanın duygusal emek düzeyi artmaktadır. Bu noktadan yola farklı ruh sağlığı mesleklerinin iş özellikleri, iş yerinde duygusal gösterimin sıklığı, yaşanan duyguların yoğunluğu, duyguların gösterilme süresi, gösterilmesi beklenen duyguların çeşitliliği ve ruh sağlığı profesyonellerinin meslekleri ile ilgili algıladıkları roller incelenmeye değerdir. Çalışma şartlarının da duygusal emek stratejilerini etkileyebileceği düşünülebilir. Örneğin ruh sağlığı çalışanın gün içinde gördüğü hasta/danışan sayısı, günde kaç saat çalıştığı, vardiyalı ya da vardiyasız çalışma şekli, iş üzerinde hissettiği kontrol derecesi, nöbete kalıp kalmaması duygusal emek stratejilerinin meslekler arası düzeyde farklılaşmasıyla ilişkili olabilir.

Bireysel farklılıkla ilişkilendirilebilecek değişken olarak duygusal zeka, duygusal emek kavramının öncülleri arasında literatürde sıklıkla incelenmektedir. Salovey ve Mayer (1990) duygusal zeka seviyesi yüksek olan kişilerin kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlayabilme ve kendi duygularını ifade edebilme kapasitesinin yüksek olduğunu öne sürmüştür. Buna göre kişinin duygusal zeka kapasitesi düşük ise bireyler duygularını ifade etmekten imtina edebilir veya sadece ifadesini değiştirebilir. Wong ve Law (2002) yüksek düzey duygusal zekaya sahip olan kişilerin duygu regülasyonu sürecine örgütsel gösterim kurallarını hayata geçirmek için etkin bir şekilde girebileceklerini ifade etmektedir. Côté (2005) yüksek duygusal zekası olan insanların, kişilerarası ilişkilerde derin rol yapma stratejisini rahatlıkla devreye sokabildiğini belirtmektedir. Araştırmanın sonucunda mesleki farklılıklara dayalı duygusal emek stratejileri ile ilişki ortaya çıkan bulguların profesyonellerin duygusal zeka düzeyleri ile de ilişkili olabileceği düşünülebilir.

Araştırmaya katılan kişiler, sahip oldukları mesleklere göre Psikolojik Sermaye Ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalamaları yönünden karşılaştırıldığında psikolojik danışmanların toplam psikolojik sermaye puanının diğer

meslek gruplarından anlamlı Şekilde yüksek olduğu gözlenmiştir. Buradan yola çıkarak psikolojik sermayenin duygulanım kurallarından, mesleki rollerden etkilendiği düşünülebilir. Diğer meslek gruplarıyla karşılaştırıldığında psikolojik danışmanların derin rol yapma stratejisini benimseme eğilimi olduğu ortaya çıkmıştır. Derin rol yapma, kişinin örgütsel normlara uygun olarak oluşturduğu duyguyu ifade etmesidir (Lam ve Chen, 2012). Çeşitli yazarlar derin rol yapma boyutunun, yüzeysel rol yapma boyutuna göre daha az zorlayıcı olduğunu öne sürmektedirler (Goldberg ve Grandey, 2007; Ma ve Huang, 2006). Derin rol yapma süreci sonucunda çalışan, hizmet alan kişi tarafından olumlu geri bildirim almaktadır, çalışanın özyeterliliği yükselmektedir ve başarı hissi artmaktadır. Bu sebepten, derin rol yapmanın işlevsel yönünün olduğu, çalışanın içine yarayan bir düzenleme stili olduğu düşünülmektedir (Grandey, 2003; Brotheridge ve Grandey, 2002; Brotheridge ve Lee, 2002; Cheung, Tang ve Tang, 2011). Psikolojik danışmanların derin rol yapma düzeylerinin ve psikolojik sermaye düzeylerinin arasındaki ilişki ilerleyen çalışmalarda incelenmeye değerlidir.

Katılımcıların mesleklerine göre PERMA-TR leği'nden aldıkları ortalama puanlar karşılaştırıldığında anlamlı fark bulunmamıştır. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde yüzeysel rol yapma stratejisinin duygusal tükenmişlikle pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir (Brotheridge ve Grandey, 2002; Grandey, 2003; Totterdell ve Holman, 2003). Bu bilgiden yola çıkarak, yüzeysel rol yapma puanı anlamlı düzeyde yüksek olan psikiyatri hekimlerinin diğer meslek gruplarına göre düşük düzeyde PERMA puanı alacağı beklenebilirdi. O halde bu araştırmada incelenmemiş meslekten elde edilen gelir düzeyi, ekonomik iyi oluş, iş özellikleri değişkenlerinin incelenmesi uygun olabilir. Örneğin alışma Şartlarının, alışan kişilerin duygusal emek stratejileri, psikolojik sermaye ve psikolojik iyi oluş üzerindeki etkilerinin incelenmesi farklı bilgiler elde edilmesini sağlayabilir. rnek vermek gerekirse bir gün içinde kaç danışan/hasta ile görüşme yapıldığı, görüşmelerin kaç dakika sürdüğü, ruh sağlığı çalışanının bulunduğu kurumda performansının hangi kriterlerle değerlendirildiği gibi faktörlerin çalışanlar tarafından benimsenen duygusal emek stratejilerini ve psikolojik iyi oluşlarını etkileyebileceği düşünülebilir.

Mevcut araştırma, ruh sağlığı çalışanlarının meslekler arası ve alışma Şartları açısından ne çeşit örgütsel problemlerle karşılaştıklarını ve bu prob-

lemlerin iyi oluşlarına etkileri hakkında fikir sunmamaktadır. Bu konuda yapılacak niteliksel bir araştırma, ruh sağlığı çalışanlarının çalışma hayat kalitesinin ve buna bağlı olarak iyi oluşun nasıl artırılabilirliği sorusuna cevap sunabilecektir. Sağlık çalışanlarının iyi oluşuna etki eden örgütsel ve bireysel faktörlerin araştırılması hizmet performansına ve çalışanların yaşamdan aldığı memnuniyete katkı sağlayacaktır. Hasta-ruh sağlığı çalışanı ilişkisi ve hizmet kalitesi sağlık çalışanlarının iyi oluşuyla pozitif yönde ilişkilidir (Scheepers, Boerebach, Arah, Heineman ve Lombarts, 2015).

Özellikle son dönemlerde sağlık çalışanlarına yönelik şiddetin yaygın olduğu gerçeği dikkat çekmektedir. Pınar ve arkadaşları (2017) sağlık sektörünün, şiddetin yaygın olarak karşılaştığı alanlardan biri olduğunu ifade etmişlerdir. Yaptıkları çalışmada Türkiye’de sağlık çalışanı olarak görev alan kişilerin son 12 ayda şiddetle karşılaşma oranı 44.7% olarak tespit edilmiştir. Sağlık sistemi, kurumun tipi, cinsiyet, yaş, çalışma saatleri, vardiyalı çalışma gibi faktörler iş yerinde şiddetle karşılaşma açısından risk faktörleri olarak değerlendirilmişlerdir. Dolayısıyla, ilerleyen çalışmalarda ruh sağlığı çalışanlarının psikolojik sermayelerini artıracak bireysel ve örgütsel düzeyde faktörlerin araştırılması sağlık sektöründe şiddetle mücadelede ve kişinin genel iyi oluşunu koruma açısından önem taşımaktadır. Ayrıca, sağlık alanında hizmet alan kişilerin sağlık çalışanlarından beklediği duygulanım kuralları, sosyal, mesleki roller ve sağlık çalışanlarının kendi meslekleriyle ilgili mesleki rol algılarının araştırmacılar tarafından incelenmesi hizmet performansının artırılmasına ve sağlıkta şiddet konusunda atılacak adımlara zemin oluşturabilir.

EXTENDED ABSTRACT

**A Comparison of Mental Health Workers in Terms
of Various Variables: Emotional Labor,
Psychological Capital and Well-being**

*

Merve Mamacı
İstanbul Kent University

The concepts of emotional labor, psychological capital and psychological well-being are frequently examined in the fields of Industrial - Organizational Psychology and Social Psychology. On the other hand it is seen that there is no adequate research covering mental health professionals in terms of these topics. It can be said that evaluation of *emotional labor* strategies, *PsyCap* and *psychological well-being* levels of mental health workers is needed and carries an important role developing for better mental health services and developing employees.

Within the framework of industrial and organizational psychology *psychological capital*, is considered as an individual resource which has positive correlation with business results. The psychological capital of individuals is defined as a structure that provides long-term competitive advantage for individuals and the organizations they work with and is open to development (Luthans and Youssef, 2004). Psychological capital can be defined as a structure consists of four different sub-dimensions and these sub-dimensions are; self-efficacy, hope, optimism and resilience. On the other hand, it is stated that psychological capital is a different and comprehensive concept than the sum of these four sub-dimensions (Luthans, Avolio, Avey, and Norman, 2007).

Another concept that can be associated with the professional lives of mental health workers is emotional labor. The concept of emotional labor first introduced into the terminology by Hochschild (1979, 1983). According to Hochschild (1983) emotional labor is the regulation of an individual's individual feelings according to the appropriate norms within the framework of his profession and the organization he is in. In the emotional labor process, a person arranges his bodily expressions and gestures according to the norms. This

effort made by the individual is also of economic value because it is made to achieve organizational goals.

As in every profession, also in mental health sector “well-being” is an important concept for workers. The World Health Organization (1998) defines health as “not only the absence of any disease or disorder, but also a state of complete mental, physical, mental and social well-being”.

In a historically point of view it can be said that philosophers and psychologists are studying on similar topics. Also “well-being” is also studied by psychologists, drawing on the ideas of philosophers (Kahneman, 1999; Waterman, 1993). There are two main approaches in psychological well-being theories; hedonic and eudaimonic well-being. Hedonia reflects the urge for seeking pleasure (Huta, Park, Peterson, and Seligman, 2006) and is named as “subjective well-being” in the field of psychology (Diener and Ryan, 2009). Subjective well-being is composed of positive and negative affect, cognition (one’s evaluation of living spaces and having an opinion about satisfaction) (Diener, 2009). Eudaimonia expresses the ideal functionality of the individual and the effort to reach meaningful goals in life (Huta, Park, Peterson, and Seligman, 2006). Its is important to note that psychological well-being can also be explained by the combination of hedonic and eudaimonic factors (Keyes, 2007). Although psychological well-being is studied by different authors and approaches, PERMA model (Seligman, 2011) attracts attention by means of covering both eudaimonic aspect and hedonic aspect of psychological well-being.

In this research, mental health worders such as; psychologists, psychotherapists, psychological counselors (school psychologists) and psychiatrists were studied as sample. One demographic form and three scales were used to assess emotional labor strategies (Basım and Beğenirbas, 2012; Çetin ve Basım, 2012; Demirci, Eksi, Dincer and Kardas, 2017). Data were collected in Istanbul between January and October 2018. The research consent form, demographic form and the scales were distributed to the people who wanted to participate. The scales were received at the end of the same day, together with the consent forms filled out by the participants.

The data collected in accordance with the aims of the study were subjected to statistical analysis with the SPSS v.21 (Statistical Package for Social Sciences) program.

Demographic information was divided into categories and their distribution was calculated by frequency analysis. Before analysis, Kolmogorov-Smirnov and Shapiro Wilk normality test was applied and normal distribution was not observed. Skewness and Kurtosis values were observed to be between -1.5 and +1.5. The comparison of the average scores of the participants according to their professions from the scales was made using the Kruskal Wallis test and the Mann Whitney U test.

Results showed that; there is a significant difference between the average scores of the participants on the surface acting and deep acting subscale in terms of emotional labor strategies. Also a significant difference was found between the total mean scores of mental health professionals from the Psychological Capital Scale in accordance with their profession. On the other hand, when the participants were evaluated according to their professions in terms of their average scores on the PERMA scale, it was observed that there was no significant difference between professions.

Kaynakça / References

- Arikan, S. ve Çankır, B. (2019). Gıda ve finans sektöründe çalışan performansı hangi faktörlerden etkileniyor? Sürdürülebilir kalite algısı, psikolojik iyi oluş ve çalışmaya tutkunluk değişkenlerinin rolü. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 12(18), 1-22.
- Aristotle. (1985). *Nicomachean ethics*. Indianapolis: Hackett.
- Ashforth, B. E. ve Humphrey, R. H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *The Academy of Management Review*, 18(1), 88-115.
- Avcı, A. ve Bozgeyikli, H. (2017). Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeylerinin yordayıcısı olarak psikolojik sermaye. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45, 43-57.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Basım, H.N. ve Beğenirbaş, M. (2012). Çalışma yaşamında duygusal emek: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 19(1), 77-90.
- Çankır, B. (2019). Çağrı merkezi sektöründe çalışanların öz-yeterlilik, çalışma değerleri, içsel motivasyonları ve bir araştırma. *Çukurova Araştırmaları*, 5 (2), 241-249.
- Cankir, B. ve Şahin, S. (2018). Medya-kültür ve sanat alanında çalışanların psikolojik iyi oluşları ile işten ayrılma arasındaki ilişkide çalışmaya tutkunluğun aracı rolü. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 333-346.

- Brotheridge, C. ve Grandey, A. A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of "people work". *Journal of Vocational Behavior*, 60, 17-39.
- Brotheridge, C. M., ve Lee, R. T. (2002). Testing a conservation of resources model of the dynamics of emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 7, 57-67.
- Butler, J. ve Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profil: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1-48.
- Çetin, F. ve Basım, H. N. (2012). Örgütsel psikolojik sermaye: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Amme İdaresi Dergisi*, 45(1), 121-137.
- Cheung, F., Tang, C. S.K., ve Tang, S. (2011). Psychological capital as a moderator between emotional labor, burnout, and job satisfaction among school teachers in China. *International Journal of Stress Management*, 18, 348-371.
- Côté, S. (2005). Do emotionally intelligent people manage their emotions wisely? Robin Gosserand and James Diefendorff (Chairs), *Toward a Better Understanding of Emotion Regulation at Work*. Symposium conducted at the 20th annual conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology, Los Angeles, CA.
- Demir, S. (2018). The Relationship between Psychological Capital and Stress, Anxiety, Burnout, Job Satisfaction, and Job Involvement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(75), 137-154.
- Demirci, İ., Ekşi, H., Dinçer, D. ve Kardaş, S. (2017). Beş boyutlu iyi oluş modeli: PERMA Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliği. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 5(1), 60-77.
- Diefendorff, J. M., Croyle, M. H., ve Gosserand, R. H. (2005). The Dimensionality and Antecedents of Emotional Labor Strategies. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 339-357.
- Diener, E. (2009). Subjective well-being. E. Diener (Ed.), *The science of well-being: The collected works of Ed Diener*, içinde (Vol. 37, s. 11-58). New York: Springer.
- Diener, E. ve Ryan, K. (2009). Subjective well-being: A general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391-406.
- Grinde, B. (2012). *The Biology of Happiness*. New York: Springer.
- Kashdan, T. B., Biswas-Diener, R., ve King, L. A. (2008). Reconsidering happiness: the costs of distinguishing between hedonics and eudaimonia. *The Journal of Positive Psychology*, 3(4), 219-233.
- Keyes, C. L. ve Annas, J. (2009). Feeling good and functioning well: distinctive concepts in ancient philosophy and contemporary science. *The Journal of Positive Psychology*, 4(3), 197-201.

- Groth, M., Hennig-Thurau, T., ve Walsh, G. (2009). Customer reactions to emotional labor: The roles of employee acting strategies and customer detection accuracy. *Academy of Management Journal*, 52(5), 958-974.
- Grandey, A. A. (2003). When "the show must go on": Surface acting and deep acting as determinants of emotional exhaustion and peer-rated service delivery. *Academy of Management Journal*, 46, 86-96.
- Goldberg, L. S ve Grandey, A. A. (2007). Display rules versus display autonomy: Emotion regulation, emotional exhaustion, and task performance in a call center simulation. *Journal of Occupational Health Psychology*, 12, 301-318.
- Henderson, L.W. ve Knight, T. (2012). Integrating the hedonic and eudaimonic perspectives to more comprehensively understand wellbeing and pathways to wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 196-221.
- Hochschild, A. (1979). Emotion work, feeling rules, and social structure. *American Journal of Sociology*, 85, 551-575.
- Hochschild, A. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Huta, V., Park, N., Peterson, C., ve Seligman, M. (2006). *Pursuing pleasure versus eudaimonia: Links with different aspects of well-being*. Yayınlanmamış metin.
- Kahneman, D. (1999). Objective happiness. D. Kahneman, E. Diener, ve N. Schwarz (Ed.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology*, içinde (s. 3-25). New York: Sage.
- Keyes, C. L. M. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health. *American Psychologist*, 62, 95-108.
- Korkmazer, F., Ekingen, E. ve Yıldız, A. (2016). Psikolojik sermayenin çalışan performansına etkisi: Sağlık çalışanları üzerinde bir araştırma. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 19(3), 271-281.
- Lam, W., ve Chen, Z. (2012). When I put on my service mask: determinants and outcomes of emotional labour among hotel service providers according to affective event theory, *International Journal of Hospitality Management*, 31(1), 3-11.
- Lui, Y., Prati, L.M., Perrewe, P., ve Brymer, R.A. (2010). Individual Differences in Emotion Regulation, Emotional Experiences at Work, and Work-related Outcomes: A Two-Study Investigation. *Journal of Applied Social Psychology*, 40(6), 1515-1538.
- Luthans, F. ve Youssef, C. M. (2004). Human, Social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 33(2), 143-160.

- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., ve Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60, 541-572.
- Ma, S. ve Huang, M. (2006). Emotional labor: Surface acting and deep acting which one is better? *Acta Psychologica Sinica*, 38, 262-270.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227-238.
- McDowell, J. (1980). The role of eudaimonia in Aristotle's ethics'. A. O. Rorty (Ed.), *Essays on Aristotle's ethics* içinde (s. 359-376). Berkeley: University of California Press.
- Morris, J. A. ve Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review*, 21, 986-1010.
- Norton, D. L. (1976). *Personal destinies*. Princeton: Princeton University Press.
- National Center for O*NET Development. 19-3033.00 - Clinical and Counseling Psychologists. O*NET OnLine. <https://www.onetonline.org/link/summary/19-3033.00> adresinden erişilmiştir.
- O*NET OnLine (2020). National Center for O*NET Development. 19-3034.00 - School Psychologists. O*NET OnLine. <https://www.onetonline.org/link/summary/19-3034.00> adresinden erişilmiştir.
- O*NET OnLine (2020). National Center for O*NET Development. 29-1223.00 - Psychiatrists. O*NET OnLine. <https://www.onetonline.org/link/summary/29-1223.00> adresinden erişilmiştir.
- Polatçı, S. (2011). *Psikolojik sermayenin performans üzerindeki etkisinde iş aile yayılımı ve psikolojik iyi oluşun rolü*. Yayımlanmamış doktora tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erciyes.
- Salovey, P. ve Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Scheepers, R. A., Boerebach, B. C. M. Arah, O. A., Heineman ve Lombarts, K. M. (2015). A systematic review of the impact of physicians' occupational well-being on the quality of patient care. *International Journal of Behavioral Medicine*, 22(6), 683-698.
- Seligman M. E. P. (2011). *Flourish*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Snyder, C. R. (1994). *Psychology of hope: You can get there from here*. New York, NY: Free Press.
- Totterdell, P. ve Holman, D. (2003). Emotion regulation in customer service roles: Testing a model of emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 8, 55-73.

- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (Eudaimonia) and Hedonic Enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), 678-691.
- Waterman, A. S. (2008). Reconsidering happiness: A eudaimonist's perspective. *The Journal of Positive Psychology*, 3(4), 234-252
- Wong, C., ve Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Leadership Quarterly*, 13(3), 243-274.
- World Health Organization (1998). *World Health Organization Definition of Health*. <http://www.who.ch/aboutwho/definition.htm> adresinden erişilmiştir.
- Youssef, C. M., ve Luthans, F. (2007). Positive organizational behavior in the workplace the impact of hope, optimism, and resilience. *Journal of Management*, 33, 774-800.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Mamacı, M. (2021). Ruh sağlığı çalışanlarının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırması: Duygusal emek, psikolojik sermaye ve iyi oluş. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(35), 2030-2051. DOI: 10.26466/opus.801638

Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri-Ebeveyn Formu'nun 48-72 Aylık Çocuklara Uyarlanması ve Bazı Değişkenler Açısından Yordanma Gücünün İncelenmesi

DOI: 10.26466/opus.832602

*

Nuran Tuncer *

*Dr. Öğr Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat/Türkiye
E-Posta: nurantuncer72@gmail.com ORCID: [0000-0002-8748-5084](https://orcid.org/0000-0002-8748-5084)

Öz

Bu çalışmanın amacı, 48-72 aylık çocukların çocukluk dönemi yürütücü işlev becerilerinin ebeveyn değerlendirmesine dayalı olarak bazı değişkenler açısından yordanma gücünün incelenmesidir. Çalışmanın örneklemini, geçerlik-güvenilirlik çalışması için 48-72 aylık dönemde çocuğu olan 340 ebeveyn, değişkenler açısından yordanma gücü için ise 349 ebeveyn oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplamak için, Kişisel Bilgi Formu ve Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri- Ebeveyn Formu (ÇDYİE) kullanılmıştır. Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri (ÇDYİE) araştırmacı tarafından 48-72 aylık çocuklar için geçerlik-güvenilirlik analizleri yapılarak, çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modeline göre geçerli olduğu kamsına varılan ölçeğin, tüm maddeleri için hesaplanan toplam güvenirlik katsayısı (Cronbach alpha) .88 olarak bulunmuştur. Ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğunun tespit edilmesinin ardından ölçeğin değişkenlere göre değerlendirilmesi sürecine geçilmiştir. Çalışmanın sonunda, çalışmaya katılan ebeveynlerin çocuklarının çocukluk dönemi yürütücü işlevler envanterine göre çocukların doğum sırasına göre anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılık çalışma belleği boyutunda ilk çocuk ile ortanca ve son çocuk arasında, ilk çocuk lehine anlamlı olduğu saptanmıştır ($p<.01$). Önleyici Kontrol boyutunda ise ortanca çocuk ile son çocuk arasında ortanca çocuk lehine anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür ($p<.01$). Yürütücü işlev becerilerinin toplamında ise ilk çocuk ile son çocuk arasında ilk çocuk lehine anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu belirlenmiştir ($p<.01$). Ancak çalışma belleği ve önleyici kontrol becerilerinde cinsiyet, yaş ve kardeş sayısı değişkenlerine göre bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin çocukların çalışma belleği ve önleyici kontrol becerilerini geliştirmeye ve desteklemeye yönelik sınıf stratejilerini kullanabilmeleri için hizmet içi eğitimler aracılığıyla yetiştirilmesi ve çocukların bu performanslarını artırmayı amaçlayan okul öncesi eğitim programları hazırlanarak uygulanması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, çocukluk dönemi, yürütücü işlev becerileri, çalışma belleği, önleyici kontrol, ölçek geliştirme

The Adaptation of the Parents' Form of the Childhood Executive Functioning Inventory for 48-72 Month Children and the Analysis of Its Predictive Power in Terms of Some Variables

*

Abstract

The aim of the study is to analyze the childhood executive functions of 48-72 month children on the basis of the parents' assessments in terms of some variables. The sample of the study consists of 340 parents for the validity-reliability study and of 349 parents for the predictive power of the variables. Also, Personal Information Form and Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI) were used for the data collection. The Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI) was used by the researcher as a tool to collect data after its validity-reliability for the 48-72 month children was analyzed. The total reliability coefficient (Cronbach alpha) for all the items in the scale, which was seen to be valid according to the structural equation model, was found to be .88. After the confirmation of the validity and reliability of the assessment instrument, the evaluation of the scale according to the variables was begun. At the end of the study, it is found out that there is a significant difference depending on the birth order of the children. This difference, between the firstborns, middles and lastborns, is seen to be significant in favour of the firstborns in the working memory ($p < .01$). As for the inhibitory control dimension, it is seen that there is a significant difference between the middles and lastborns in favour of the middles ($p < .01$). In the total of the executive function skills, it is concluded that there is a significant difference between the firstborns and lastborns in favour of the firstborns ($p < .01$). On the other hand, in the working memory and inhibitory control skills, it is found out that there is not a significant difference in terms of the variables: gender, age and the number of siblings. As a result, it is suggested the preschool teachers be trained through inservice trainings so that they can use classroom strategies to develop and support children's working memory and inhibitory control skills, and the preschool training programmes which aim to increase these performances be prepared and implemented.

Keywords: *Pre-school education, childhood period, executive function skills, working memory, inhibitory control, scale development*

Giriş

Yürütücü işlevler, problem çözmeyi, kendi kendini kontrol edebilmeyi ve hedefe yönelik davranışı destekleyen bir grup bilişsel süreci içine alan bir terimdir (Camerota, Willoughby, Kuhn, ve Blair, 2018) ve çalışma belleği, önleyici kontrol (inhibitör kontrol), bilişsel esneklik ve planlama gibi yüksek dereceli bilişsel yetenekler olarak tanımlanan, çevreye, uyarıcılara ve çeşitli durumlara adapte olma, hedef belirleyebilme ve değiştirebilme, plan yapma, sonuçları hesap etme ve tüm bu süreçleri dikkate alarak tepki verebilmeyi ve bu tepkiler sırasında duygularını kontrol edebilme gibi birkaç alt düzey beceriyi de kapsayan, şemsiye bir terim olarak ifade edilmektedir (Baron, 2004, s. 135; Garon, Bryson, ve Smith, 2008; Thorell ve Catale, 2014; Welsh, Nix, Blair, Bierman, ve Nelson, 2010). Yürütücü işlev becerileri yaşamın ilk yirmi yılı boyunca gelişmesine rağmen, bu beceriler için erken çocukluk dönemi en hızlı gelişimsel değişim dönemi olarak tanımlanmıştır (Garon vd., 2008). Bu nedenle, 0-6 yaş dönemini kapsayan okul öncesi çağdaki çocuklarda yürütücü işlev becerilerinin ölçülmesine büyük çaba harcanmıştır. Bu doğrultuda alan yazında genellikle üç beceri en özel yürütücü işlev becerisi olarak tanımlanır, bunlardan en yaygın olanları önleyici kontrol, çalışma belleği ve bilişsel esnekliktir (Huizinga, Dolan ve Molen, 2006; Lehto, Juujärvi, Kooistra, ve Pulkkinen, 2003; St, Clair-Thompson ve Gathercole, 2006). Günlük yaşamdaki pek çok davranışın, sorunsuz çalışabilmesi için bu yürütücü işlev becerilerine ihtiyaç vardır (Barkley, 1997; Pennington ve Ozonoff, 1996). Çünkü yürütücü işlevler, düşüncelerimizi hedefe yönelik bir şekilde düzenleyebilmemize aracılık eder ve bu nedenle de okul ve iş durumlarının yanı sıra günlük yaşam becerileri için de gereklilik arz eder. Zira sürekli değişen bir ortamda, yürütücü işlev becerileri zihnimizi hızla değiştirmemize, karşılaştığımız çeşitli durumlara uyum sağlamamıza ve aynı zamanda uygunsuz davranışları engellememize yardım eder (Ardila ve Surloff, 2004). Bu yüzden de yürütücü işlevler, kişinin davranışlarını organize edebilme, yani kendini yönetebilme becerisinden oluşmaktadır (Tuncer, 2018; Tuncer ve Avcı, 2019).

Yürütücü işlevlerin geliştirilmesine yönelik yaklaşımlar çalışma belleği ve önleyici kontrolünün önemine dikkat çekmektedirler (Brocki ve Tillman, 2014; Carlson ve Moses, 2001; Oh ve Lewis, 2008; Zelazo, Müller, Frsye, ve Marcovitch, 2003). Çalışma belleği bilgiyi depolayan ve işleyen eş zamanlı

bir işlemdir ve mantık yürütmede önemli bir etkiye sahiptir (Baddeley, 2006, 2012). Çalışma belleği teorisi ilk olarak Baddeley ve Hitch (1974) tarafından ortaya atılmıştır. Kısaca, çalışma belleği, bilgileri geçici olarak saklayabilme ve değiştirme yeteneğini ifade eder (Baddeley, 2012). Çalışma belleği bilgiyi akılda tutmak ve onunla zihinsel olarak çalışmak demektir. Zaman içinde ortaya çıkan her şeyi anlamlandırmak için son derece önemlidir, çünkü daha önce olanları akılda tutmak ve bunu şimdi olanla ilişkilendirmek çalışma belleğine bağlıdır. Bu nedenle, okunan ya da duyulan herhangi bir bilgiyi mantıklı kılmak için çalışma belleği gereklidir (Tuncer, 2018). Ayrıca, zihinsel olarak yeniden düzenlenen öğeler için (örneğin, yapılacaklar listesini yeniden organize etmek gibi), sebep ve sonucun anlaşılması ve genel bir ilke edinmek veya eski fikirler arasında yeni ilişkileri görmek için bilgi parçalarını zihinsel olarak ilişkilendirmek daha önce olanları akılda tutmak, daha sonra gelen bilgiyle ilişkilendirmek, perspektifleri değiştirmek veya değişen taleplerin ya da önceliklerin sıralamasını değiştirmek için kritik önem taşımaktadır. (Diamond, 2013).

Birtakım çalışmalar, çalışma belleği kavramının çocukların kısa süreli bellekte öğrendiklerini depolama ve kontrol etme süreçlerini kapsadığından okul zamanı başladığını ifade etmektedir (Alloway ve Alloway, 2010; Anderson, 2002; Storbeck ve Maswood, 2016). Gerçekte çalışma belleğinde var olan zayıflıklar okula başlama süreciyle birlikte ortaya çıkmaktadır. Bu zayıflıklara sahip olan çocuklar akademik zorluklarla baş etmekte güçlük yaşamaktadırlar (Tuncer, 2018). Yapılan çalışmalar, merkezi yürütücü işlev görevlerinde başarısız olan çocukların, okuma (Swanson ve Holton, 2001), matematik (Swanson, 2001) ve okuduğunu anlama (Gathercole, Brown ve Pickering, 2003) alanlarında çeşitli problemler yaşadıklarını belirlemiştir. Bazı araştırmalar ise en azından altı yaşından önce, bilişsel yeteneklerin çoğunda olduğu gibi, bu alanlarda çalışma belleği yeteneklerini tam anlamıyla belirlemenin mümkün olmadığını ifade etmektedir. (Baddeley, Coccini, Della Sala, Logie ve Spinnler, 1999). Ancak bazı kaynaklarda da yürütücü işlev becerilerinin en önemli üç bileşeninden biri olan çalışma belleğinin erken çocukluk yıllarında gözlemlenebilecek düzeye geldiği, bu yüzden de belirlenebileceği hatta ölçülebileceği yönündedir (Meltzer, 2018). Alan yazınındaki çalışmalar, çalışma belleği ile yürütücü işlev yapıları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır (Lehto vd., 2003; McCabe, Roediger, McDaniel, Balota ve Hambrick, 2010). Bununla birlikte, çalışma

belleği yapısının da yürütücü işlev becerilerinden biri olduğu kabul edilmektedir (McCabe vd., 2010). Bir diğer yürütücü işlev becerisi olan önleyici kontrol de ikinci tür yürütücü işlev becerileri arasında yer almakta ve uyarıcı durum ortadan kalktıktan sonra bile kendisi için önemli olan bilgileri hatırlayabilme, hareket etmeden önce ne olacağını ve bunun sonuçlarını tahmin edebilme ve çeşitli uyarıcıların dikkati dağıtmasına izin vermeden hedefine yoğunlaşabilmek gibi kişinin kendi davranışlarını düzenleme ve idare edebilme becerisini kapsamaktadır (Harris, 2016). Önleyici kontrol becerisi okula hazır olma açısından oldukça önem arz etmektedir (Tuncer, 2018). Önleyici kontrol becerisinin eksikliğinin yetişkinlik yıllarında dürtüsel karar vermeye yol açacağını vurgulayan araştırmacılar bulunmaktadır (Logan, Schachar ve Tannock, 1997). Bu yüzden de yürütücü işlev süreçlerinin içinde yer alan ve bilgiyi depolamak için gerekli olan çalışma belleği ile sıfır- iki yaş arasında ortaya çıkan ve ilk yürütücü işlev becerilerinden (Diamond ve Goldman-Rakic, 1989) sayılan önleyici kontrol becerilerinin erken yaşlarda kazanılmasının, çocukların günlük yaşam performanslarında önemli bir iyileşmeye neden olacağı söylenebilir (Tuncer, 2018). Barkley (1997) önleyici kontrolün yürütücü işlevleri birleştiren merkezi bir bileşen olduğunu öne sürer. Garon vd., (2008) ise, önleyici kontrolün yürütücü işlevlerin başka bir yönü olan çalışma belleğine bağlı olduğunu ve ayrılabilir bir bileşen olmadığını savunmaktadır. Çünkü çalışma belleği ve önleyici kontrol çocukların okul yıllarındaki öğrenmelerini ve bununla birlikte yetişkinlikteki öğrenmelerini destekleme konusunda önemli bir role sahiptir (Alloway, 2006). Çünkü yürütücü işlev becerileri bireyin öğrenmesi ve etrafına uyum sağlaması için bir temel teşkil etmektedir (Tuncer, 2018). Bu yüzden de çocuklar yürütücü işlev becerilerinin bu önemli bileşenleri olan çalışma belleği ve önleyici kontrol konularında erken yaşlarda desteklenirlerse eğer, yürütücü işlevlerde meydana gelen gelişmeye bağlı olarak, bu çocukların kendilerini kontrol etmelerini sağlayan bütün zor görevlerin üstesinden gelmeye çalıştıkları ve bunu başardıkları gözlemlenebilir (Brown, Odom, McConnell ve Rathel, 2008).

Erken yıllardan itibaren çocuğu bulunduğu gelişim döneminin özelliklerine göre hazırlamak önemli bir amacı oluşturmaktadır. Bu amaca ulaşmak için ise gelişim ve öğrenmenin en hızlı olduğu okul öncesi dönemden başlamak gerekir. Çünkü erken çocukluk yılları öğrenmenin çok hızlı ve kalıcı

olduğu, aynı şekilde büyük bir hızla zekânın geliştiği muhteşem yılları kapsamaktadır (Tuncer, 2018).

Yürütücü işlevlerin akademik başarıyı ve öğrenmeyi etkileyen en önemli etkenlerden biri olduğunu gösteren pek çok araştırma mevcuttur (Anderson, 2002, 2008; Cooper-Kahn ve Foster, 2013; Corcoran ve Flaherty, 2017; Goldstein, Naglieri, Princiotta ve Otero, 2014; Harris, 2016; Vitiello ve Greenfield, 2017; Zelazo, Craik ve Booth, 2004; Zelazo, Müller, Frye ve Marcovitch, 2003). Örneğin, Cartwright (2012)'in araştırmasında yürütücü işlev becerilerinin erken okuma gelişiminde rol oynadığını bulmuştur. Bütün bu araştırmalarda, yürütücü işlevlerin temelinde yer alan çalışma belleği ve önleyici kontrol gibi iki önemli göreve işaret etmektedir (Carlson ve Moses, 2001; Oh, ve Lewis, 2008; Zelazo vd., 2003). Bu görevler okul öncesinden itibaren planlı bir şekilde desteklenerek geliştiğinde yürütücü işlevlerin bilinçli olarak kullanımı çoğalarak ilerleyeceğinden çocuklar yalnızca okul hayatlarında değil yaşamlarının tüm alanında bilişsel farkındalığı yüksek, davranışlarını kontrol edebilen ve kendi hayatları için sorumluluk alabilen bireyler haline dönüşeceklerdir (Tuncer, 2018). Çünkü okul öncesi dönemde planlanan bir düzenleme onların akademik başarıları içinde bir alt yapı oluşturarak ve hayata uyum sağlama becerilerini hızlandırarak daha ileri seviyelere taşıyacaktır. Zira güncel çalışmalar yürütücü işlev becerilerinin bebeklik ve erken çocukluk döneminde ortaya çıktığını; soyut düşünme ve karmaşık problem çözme gibi daha karmaşık becerilerin gelişimi için altyapı oluşturduğunu vurgulamaktadır (Best & Miller, 2010; Dilworth-Bart, 2012). Başka bir çalışmada ise, 5-17 yaş arasındaki çocuklarda karmaşık yürütücü işlevler ve akademik başarı arasında ilişki olduğu ve yaşla birlikte bu ilişkinin değiştiği saptanmıştır (Best, Miller, & Naglieri, 2011). Aynı envanterin kullanıldığı güncel bir çalışmada ise 48-66 ay arasındaki çocukların geometrik şekilleri tanıma testi daire alt boyutu ile ÇDYİE arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur (Öğütçen, 2020). Yine, Tuncer'in (2021) Türk ve mülteci çocukların yürütücü işlev becerilerini karşılaştırmak amacıyla yaptığı çalışmada Türk ve mülteci çocukların bilişsel esneklik puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu bulmuştur. Okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerilerini değerlendiren envanterlerinin olduğu ancak çocukların ilk öğretmenleri olarak sayılan ebeveynlerin onları değerlendirdiği yeteri sayıda envanter olmadığı, bu yüzden de daha önce ilkökul çocukları için uyarlanması yapılan ÇDYİE'nin okul öncesi dönem çocuklarında

kullanılabilmesi ve alan çalışmalarına bir ölçme aracı kazandırılmasının önemli bir ihtiyacı gidereceği düşünülmektedir. Bu envanterin çeşitli değişkenlerle olan ilişkisinin incelenmesi de ölçme aracının yapısının anlaşılmasına ciddi bir katkı sağlayacaktır.

Bu doğrultuda, bu çalışmanın amacı 48-72 aylık çocukların yürütücü işlevlerinin Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri'ne (ÇDYİE) dayalı olarak bazı değişkenler açısından incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. 48-72 aylık çocukların Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri'ne göre çalışma belleği ve önleyici kontrol alt boyutlarındaki ve toplamdaki becerileri cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. 48-72 aylık çocukların Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri'ne göre çalışma belleği ve önleyici kontrol alt boyutlarındaki ve toplamdaki becerileri yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. 48-72 aylık çocukların Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri'ne göre çalışma belleği ve önleyici kontrol alt boyutlarındaki ve toplamdaki becerileri kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. 48-72 aylık çocukların Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri'ne göre çalışma belleği ve önleyici kontrol alt boyutlarındaki ve toplamdaki becerileri doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada yer alan verilerin analizi dikkate alındığında, araştırma betimsel tekniklerin yanı sıra hem gruplar arası karşılaştırmaları hem de korrelasyonel analizleri gerektirmektedir. Bu nedenle araştırma çocukların yürütücü işlev becerilerinin belirlenebilmesi amacıyla genel tarama modeli türlerinden, ilişkisel tarama modeliyle dizayn edilmiştir. İlişkisel tarama modeli; iki ya da daha fazla sayıdaki değişkenin içinden birlikte değişim varlığı veya derecesini belirlemeyi amaç edinen, bir araştırma modelidir (Karasar, 2005; Kırcaali İftar, 1998). Bu çalışmada ilişkisi incelenecek değişkenler ise yürütü-

cü işlev becerilerinden çalışma belleği ile önleyici kontrol becerisi ile cinsiyet, yaş, doğum sırası ve kardeş sayısı gibi değişkenlerdir.

Çalışma grubu

Bu araştırma, Tokat İl Merkezi'nde bulunan farklı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların ebeveynlerinden elde edilen verilere dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda çalışma iki ayrı çalışma grubu üzerinde yürütülmüştür. Bunlardan birincisi, Çocukluk Dönemi Yönetici İşlevler Envanteri'inin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının tespitine yönelik olarak ulaşılan 48-72 aylık dönemdeki çocuklar ile bunların ebeveynlerini temsil etmektedir. İkincisi de öncesinde tespit çalışmaları yapılmış Çocukluk Dönemi Yönetici İşlevler Envanteri'nin bazı değişkenler açısından yordanma gücünün incelenmesine yönelik olarak ulaşılan 48-72 aylık dönemdeki çocuklar ile bunların ebeveynlerini temsil etmektedir. Birinci çalışma grubu için Tokat İl Merkezi'nde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarından tesadüfî örnekleme yöntemiyle belirlenen okullarda okul öncesi eğitim almakta olan 48-72 aylık dönemdeki 400 çocuk ile bu çocukların ebeveynleri belirlenmiştir. Bu kapsamda, geçerlik ve güvenilirlik süreçleri için dağıtılan 400 envanterden 349 tanesi geri dönmüştür. Geri dönen ölçeklerden dokuz tanesi eksik doldurma söz konusu olduğundan veri setinden çıkarılmış ve 340 anket geçerlik güvenilirlik analizleri için değerlendirmeye alınmıştır. İkinci çalışma grubu ise Çocukluk Dönemi Yönetici İşlevler Envanteri'ne göre çocuklara ait bazı değişkenlerin etkisinin incelenmesine yönelik olacak şekilde Tokat ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı dokuz ilkokulun anasınıfında ve 4 dört bağımsız anaokulunda okul öncesi eğitime devam etmekte olan çocukları ile onların ebeveynlerinden oluşmaktadır. Bu kapsamdaki ebeveynler gönüllü olarak çalışmaya katılabileceğini bildiren ebeveynler arasından seçilmiştir. Buna göre, 48-72 aylık dönemdeki 349 çocuk ile bunların ebeveynleri ikinci çalışma grubunu oluşturmuştur. Bu gruba dahil olan çocukların demografik özelliklerine ait bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışmanın örneklemini oluşturan çocukların demografik özelliklerine ilişkin bilgilerin dağılımı

		n	%
Cinsiyet	Kız	197	56,4
	Erkek	152	43,6
Yaş	4	61	17,5
	5	154	44,1
	6	134	38,4
Kardeş sayısı	Tek çocuk	81	23,2
	İki kardeş	98	28
	Üç ve üzeri kardeş	170	48,7
Doğum sırası	İlk çocuk	46	13,2
	Ortanca çocuk	122	35,0
	Son çocuk	181	51,8

Veri Toplama Araçları

Çalışma amacı doğrultusunda, çalışma verilerini toplamak için, Kişisel Bilgi Formu ve Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri (Kayhan, 2010) (ÇDYİE) kullanılmıştır.

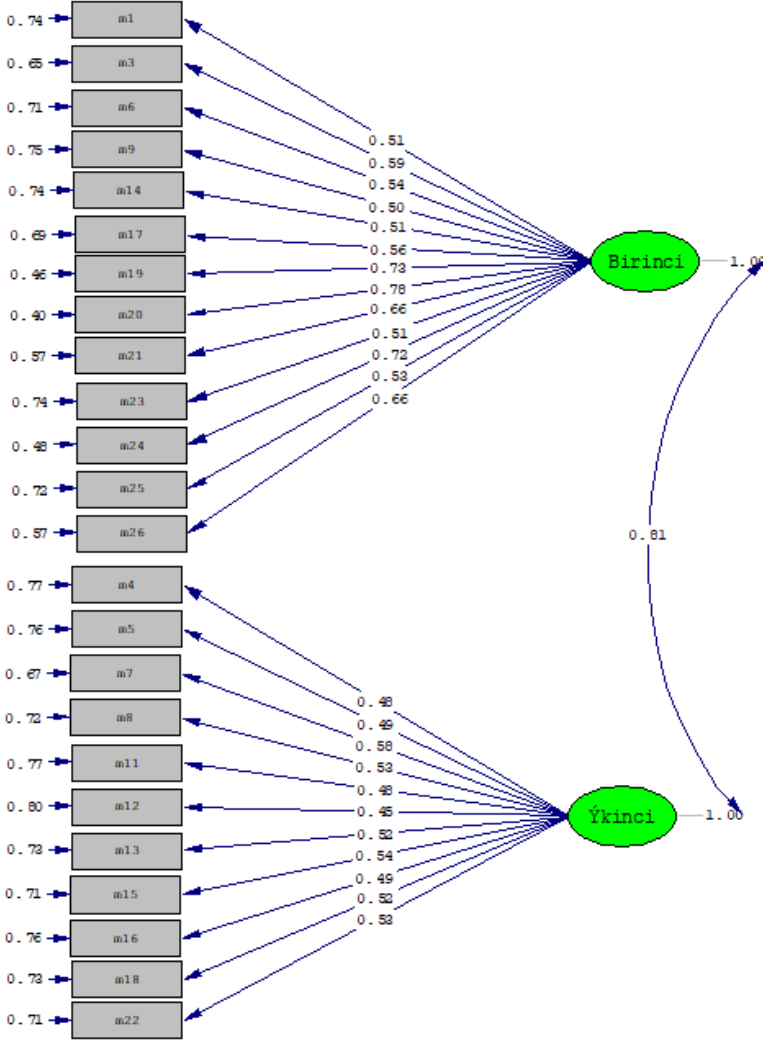
Kişisel Bilgi Formu :Çalışmada araştırmaya katılan çocukların özelliklerinin detaylı olarak açıklanabilmesi amacıyla, çocukların demografik bilgilerinin yer aldığı araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Bu formda, çocuğun doğum tarihi, cinsiyeti, doğum sırası ve kardeş sayısı hakkında bilgi sağlayacak sorulara yer verilmiştir.

Çocukluk Dönemi Yönetici İşlevler Envanteri (ÇDYİE): Bu çalışmada yürütücü işlev becerilerine ilişkin Thorell ve Nyberg (2008) tarafından, 4/7 yaş çocukları için geliştirilen ve Kayhan (2010) tarafından Türkçeye uyarlama ve geçerlik çalışması yapılan Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri (ÇDYİE) araştırmacı tarafından 48-72 aylık çocuklar için geçerlik-güvenilirlik analizleri yapılarak, çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır (Kayhan, 2010). Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri orijinali Thorell ve Nyberg (2008) tarafından, 4/7 yaş çocukları için geliştirilmiş ve daha sonra (Catale, Lejeune, Merbah, ve Meulemans, 2013) tarafından da Fransızca konuşan üç-beş yaş Belçikalı çocuklar için adaptasyonu yapılmıştır. Envanter 26 maddeden oluşmuştur.

Türkiye’de Kayhan (2010) tarafından lisansüstü eğitim çalışması kapsamında İstanbul ilinde devlet ve özel okullarda okuyan ilköğretim birinci ve ikinci sınıfa devam eden altı yaş 11 aylık 68 ve 7 yaş üzeri 64 olmak üzere

toplam 132 öğrenci üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılarak, Türkçe'ye uyarlanmıştır. Uyarlanan ölçekte çalışma belleğinde 13 madde, önleyici kontrolde 13 madde olmak üzere toplamda 26 madde bulunmaktadır. Kayhan (2010) tarafından yapılan uyarlama sonucu ölçeğin orijinal formunda bulunan 26 madde aynen korunmuştur. Türkiye'de uyarlama çalışması birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin ailelerinden ve öğretmenlerinden toplanan verilerin değerlendirilmesi sonucunda, ÇDYİE'nin yürütücü işlevlere yönelik davranışsal olarak veri sağlamada geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu belirtilmiştir. Hem öğretmen hem de ebeveynlerin yanıtladığı ölçek, tamamen katılıyorum ile tamamen katılmıyorum seçeneklerini barındıran 5'li Likert tipi bir ölçektir. Uyarlanan ölçekte Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı; ebeveyn envanter için .91, öğretmen envanter için .97; çalışma belleği alt boyutu ebeveyn envanter için .86, öğretmen envanter için .95; engelleyici kontrol alt boyutu ebeveyn envanter için .82, öğretmen envanter için .90'dır (Kayhan, 2010). Ancak bu envanter çalışmadaki yaş grubundan dolayı kullanılmadan önce 36-72 aylık çocuklar için ebeveyn örnekleme dayalı olarak Türkçe geçerlik-güvenirlik analizleri yapılmıştır. Çalışmaya başlamadan önce ölçeği geliştiren Thorell ve Nyberg'den (2008) e-posta aracılığıyla, ölçek kullanım izni alınmıştır. Aynı şekilde envanteri Türkçe'ye uyarlayan Kayhan (2010) ile de e-posta aracılığıyla görüşülerek, gerekli izinler için onayı alınmıştır. Envanterin dört-altı yaş uyarlamalarında da Kayhan'ın (2010) uyarladığı 26 maddelik ölçek formu kullanılmıştır.

Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirlik İşlemleri: Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri'ni (ÇDYİE) Ebeveyn örnekleme için 340 katılımcı ile gerçekleştirilen DFA analizinde 2. ve 10. maddelerin standart değerleri .90'ın üzerinde çıktığından dolayı bu iki madde veri setinden çıkarılmış ve analiz tekrarlanmıştır. Bu maddeler çıkarıldıktan sonra gerçekleştirilen DFA analizinde hiçbir modifikasyona ihtiyaç duyulmadan kabul edilebilir uyum iyiliği indeksleri elde edilmiştir. DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği indeksleri Tablo 2'de ve yapısal eşitlik modeli ise Şekil 1'de sunulmuştur.



Chi-Square=551.61, df=251, P-value=0.00000, RMSEA=0.059

Şekil 1. Ebeveyn Örneklemini İçin Standart Değerler

Tablo 2. Ebeveyn örnekleme için uyum iyiliği göstergeleri

Gösterge	Kabul Edilebilirlik Aralığı	Elde Edilen Değer
X ²		
P	≥,05 (Hair ve diğerleri, 2006)	,01
x ² / sd	≤,3 (Hair ve diğerleri, 2006)	2,19
RMSEA	≤,08 (Hair ve diğerleri, 2006)	,06
SRMR	≤,08 (Hair ve diğerleri, 2006)	,08
NFI	≥,90 (Hair ve diğerleri, 2006)	,93
NNFI	≥,90 (Hair ve diğerleri, 2006)	,96
CFI	≥,90 (Hair ve diğerleri, 2006)	,96
GFI	≥,90 (Hair ve diğerleri, 2006)	,88
AGFI	≥,90 (Hair ve diğerleri, 2006)	,86

İlgili gözlenen değişkenin gizil değişken açısından önemini ortaya koyan önemli bir ölçüt her bir gözlenen değişken gizil değişkendeki değişimin ne kadarını açıklayabildiğini ortaya koyan R² değeridir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Modele ilişkin t değerleri incelendiğinde, tüm gözlenen değişkenlerin gizil değişken tarafından .01'lik anlamlılık düzeyinde yordanabildiği görülmektedir. Elde edilen t ve R² değerleri ise Tablo 3' de verilmiştir.

Tablo 3. Ebeveyn örnekleme ilişkine ilişkin t ve R² değerleri

Madde	t değeri	R ²
M1	9,57	,26
M3	11,55	,35
M4	8,65	,23
M5	8,92	,24
M6	10,22	,29
M7	10,74	,33
M8	9,70	,28
M9	9,44	,25
M11	8,58	,23
M12	7,96	,20
M13	9,51	,27
M14	9,63	,26
M15	9,87	,29
M16	8,82	,24
M17	10,68	,31
M18	9,48	,27
M19	15,21	,54
M20	16,49	,60
M21	16,49	,43
M22	9,79	,29
M23	9,65	,26
M24	14,86	,52
M25	10,06	,28
M26	13,16	,43

Analiz sonuçlarında görüldüğü üzere, t ve R² değerleri kabul edilebilir sınırlardadır.

Güvenirlilik

Ölçeğin güvenirliliğini ortaya koymak amacıyla hem alt boyutlar hem de toplam puan bazında hesaplanan Cronbach Alpha (α) iç tutarlık katsayıları Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Ölçek geneli ve alt boyutları için Cronbach α değerleri

Faktör Adı	Güvenirlilik katsayısı (α)
Çalışma Belleği	.83
Önleyici Kontrol	.80
Ölçeğin Geneli	.88

Ölçme aracında yer alan alt ölçeklerin ve genel toplamın güvenirliliği için Tablo 4’de yer alan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları incelendiğinde, Çalışma Belleği için $\alpha=.83$, Önleyici Kontrol $\alpha=.80$ ve genel toplam $\alpha=.88$ olduğu görülmektedir.

Bu tür ölçeklerde hesaplanan güvenirlilik katsayısının .70 ve daha yüksek olması aracın güvenirliliği için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, Çakmak-Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu veriler doğrultusunda Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri’ni (ÇDYİE) dört-altı yaş çocuklarını değerlendirmede güvenilir bir ölçme aracı olduğuna karar verilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öncelikli olarak toplanan veriler analize dahil edilmeden önce cevapsız bırakılma veya birden fazla seçenek işaretleme durumlarına göre incelenmiştir. Uygun doldurulmayan formlar veri setine dahil edilmemiştir. Böylece geçerlik-güvenirlilik analizleri için 340 form ve çocuk değişkeni için 349 ölçek analiz edilmiştir. Öncelikle Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri’nin (ÇDYİE) geçerlik ve güvenirlilik analizleri yapılmıştır. 340 katılımcı ile gerçekleştirilen geçerlik güvenirlilik analizlerinin ardından 2 ve 10. maddeler formdan çıkarılmış ve forma son şekli verilerek kullanılmıştır. Veri toplamada kullanılmış olan Kişisel Bilgi Formu ve geçerlik güvenirlilik analizinden sonra 24 madde olarak oluşturulan Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri’nden elde edilen verilerin Sosyal Bilim-

ler için İstatistik Paket Programı (SPSS) yardımı ile analiz edilmiş ve buna dayalı olarak yorumlanması yapılmıştır. Yapılan istatistiksel çalışmalarda, H1 hipotezi için değişkenler arasında anlamlı bir farklılık vardır; H0 hipotezinin kabulü için değişkenler arasında anlamlı bir farklılık yoktur şeklinde hipotezler kurulmuş olup anlamlılık düzeyi olarak 0.05 veya 0.01 kabul edilmiştir. Örneğin; H1: "okul öncesi çocuklarının ebeveyn görüşlerine göre yürütücü işlev puanları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir" ve H0: "öncesi çocuklarının ebeveyn görüşlerine göre yürütücü işlev puanları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir" şeklinde hipotezler test edilmiştir. Kişisel bilgi formundan elde edilen demografik değişkenlerin frekans ve yüzdelik dağılımları gibi betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Veri analizinde uygun analiz yöntemini belirlemek üzere öncelikle elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Çalışmada elde edilen verilerin normalliğini test etmek için Kolmogorov-Smirnow testi kullanılmıştır. Kolmogorov-Smirnow testinin sonucuna göre formdan elde edilen puanların normal dağılım gösterdiği ($n=340$, $p>.05$) bulunmuştur. Bu nedenle verilerin analizinde iki gruptan oluşan değişkenler için parametrik testlerden bağımsız örneklem için t-testi ve ikiden fazla gruptan oluşan değişkenler için Tek Faktörlü ANOVA kullanılmıştır. ANOVA sonucunda anlamlı farklılığın olduğu durumlarda farklılığın kaynağını belirlemek için de Tukey testi yapılarak, farkın hangi gruplar arasında olduğu saptanmıştır.

Etik Bildirim

Bu çalışma, Tokat Gaziosmanpaşa üniversitesi sosyal ve beşeri bilimler etik kurulu komisyonundan alınan izin (04.08.2020 tarih, 11 nolu toplantı, 10 nolu karar) çerçevesinde yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, her bir alt probleme yanıt bulmak üzere çalışma kapsamında elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Okul öncesi çocuklarının cinsiyetlerine göre yürütücü işlev becerilerinin farklılığına ilişkin bulgular Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. Okul öncesi çocuklarının ebeveyn görüşlerine göre yürütücü işlev becerileri puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Yürütücü işlevler	Cinsiyet	N	\bar{x}	S.s	sd	t	p
Çalışma Belleği	Kadın	197	28,4010	7,91386	347	,971	,332
	Erkek	152	27,5395	8,59607			
Önleyici Kontrol	Kadın	197	29,7665	6,35805	347	-1,054	,293
	Erkek	152	30,5724	7,92063			
TOPLAM	Kadın	197	58,1675	12,88439	347	-,037	,971
	Erkek	152	58,1118	15,27694			

Tablo 5’de görüldüğü gibi, okul öncesi çocuklarının yürütücü işlev becerilerinden çalışma belleği ve önleyici kontrol puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklemeler için t testi sonucunda, kızlar ve erkeklerin çalışma belleği (kız için \bar{x} = 28,40 ve erkek için \bar{x} = 27,53), önleyici kontrol belleği (kız için \bar{x} = 29,76 ve erkek için \bar{x} = 30,57) ve toplam (kız için \bar{x} = 58,16 ve erkek için \bar{x} = 58,11) puanları arasındaki anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p<.05$).

Okul öncesi çocuklarının yaşlarına göre yürütücü işlev becerilerinin farklılığına ilişkin bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Okul öncesi çocuklarının ebeveyn görüşlerine göre yürütücü işlev becerileri puanlarının çocukların yaşlarına göre tek faktörlü anova sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Toplamı	F	p
Çalışma Belleği	Gruplarasası	82,970	3	27,657	,408	,748
	Gruplarıçi	23413,798	345	67,866		
	Toplam	23496,768	348			
Önleyici Kontrol	Gruplarasası	110,611	3	36,870	,734	,533
	Gruplarıçi	17341,572	345	50,265		
	Toplam	17452,183	348			
Toplam	Gruplarasası	359,732	3	119,911	,614	,607
	Gruplarıçi	67419,105	345	195,418		
	Toplam	67778,837	348			

Okul öncesi çocuklarının yürütücü işlev becerilerinden çalışma belleği ve önleyici kontrol puanlarının çocukların yaşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Tablo 6’daki Tek Faktörlü ANOVA analizi sonuçlarına göre; çocukların yaşlarına göre yürütücü işlev becerilerinin Çalışma Belleği ($F_{[3-345]}=.408$, $p>.05$), Önleyici Kontrol ($F_{[3-345]}=.734$, $p>.05$) alt boyutlarında ve toplam puanları arasında ($F_{[3-345]}=.614$, $p>.05$) anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi çocuklarının kardeş sayısına göre yürütücü işlev becerilerinin farklılığına ilişkin bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Okul öncesi çocuklarının ebeveyn görüşlerine göre yürütücü işlev becerileri puanlarının çocukların kardeş sayısına göre tek faktörlü anova sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Toplamı	F	p
Çalışma Belleği	Gruplararası	263,678	3	87,893	1,305	,273
	Gruplariçi	23233,090	345	67,342		
	Toplam	23496,768	348			
Önleyici Kontrol	Gruplararası	58,259	3	19,420	,385	,764
	Gruplariçi	17393,925	345	50,417		
	Toplam	17452,183	348			
Toplam	Gruplararası	338,597	3	112,866	,577	,630
	Gruplariçi	67440,239	345	195,479		
	Toplam	67778,837	348			

Tablo 9'da görüldüğü gibi, okul öncesi çocuklarının kardeş sayısına göre yürütücü işlev becerilerinden çalışma belleği ve önleyici kontrol puanlarının anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Tek Faktörlü ANOVA analizi sonuçlarına göre; çocukların yaşlarına göre yürütücü işlev becerilerinin Çalışma Belleği ($F_{[3-345]}=1.305$, $p>.05$), Önleyici Kontrol ($F_{[3-345]}=.385$, $p>.05$) alt boyutlarında ve genel toplamda ($F_{[3-345]}=.577$, $p>.05$) anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi çocuklarının doğum sırasına göre yürütücü işlev becerilerinin farklılığına ilişkin bulgular Tablo 10'de sunulmuştur.

Tablo 10. Okul öncesi çocuklarının ebeveyn görüşlerine göre yürütücü işlev becerileri puanlarının doğum sırasına göre tek faktörlü anova sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Toplamı	F	p	Anamlı Fark
Çalışma Belleği	Gruplararası	1217,079	2	608,540	9,485	,00	1-2
	Gruplariçi	22134,654	345	64,158			1-3
	Toplam	23351,733	347				
Önleyici Kontrol	Gruplararası	457,247	2	228,624	4,655	,01	2-3
	Gruplariçi	16944,132	345	49,113			
	Toplam	17401,379	347				
Toplam	Gruplararası	2539,127	2	1269,564	6,752	,001	1-3
	Gruplariçi	64872,192	345	188,035			
	Toplam	67411,319	347				

Tablo 10'da yer alan çocukların doğum sırasına göre çalışma belleği ve önleyici kontrol puanları üzerinde ve genel toplamda anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Tek Faktörlü ANOVA analizi

sonuçlarına göre; çocukların doğum sırasına göre Çalışma Belleği ($F_{[2-345]}=9.485$, $p>.05$), Önleyici Kontrol ($F_{[2-345]}=4.655$, $p>.05$) boyutlarında ve toplamda ($F_{[2-345]}=6.752$, $p>.05$) anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan Tukey testi sonucunda, farklılığın Çalışma Belleği boyutunda ilk çocuk ile ortanca ve son çocuk arasında, ilk çocuk lehine anlamlı olduğu saptanmıştır ($p<.01$). Önleyici Kontrol boyutunda ise ortanca çocuk ile son çocuk arasında ortanca çocuk lehine anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür ($p<.01$). Yürütücü işlev becerilerinin toplamında ise ilk çocuk ile son çocuk arasında ilk çocuk lehine anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu belirlenmiştir ($p<.01$).

Tartışma ve Sonuç

Yürütücü işlevler çocuklar için eşsiz bir bilişsel yapının varlığını işaret etmektedir. Çünkü içinde barındırdığı bellek fonksiyonları sayesinde öğrenme gerçekleşir (Dehn, 2008; 2010). Yürütücü işlev becerilerinin en önemli bileşenlerinden olan çalışma belleği ve önleyici kontrol öğrenme üzerinde en etkili yapıdır. Çalışmanın sonuçları, çocukluk dönemi yürütücü işlev becerileri ebeveyn formuna göre 48-72 aylık çocukların çalışma belleği ve önleyici kontrol becerilerinin cinsiyete, yaşa ve kardeş sayılarına göre değişmediğini göstermektedir. İlgili alanyazında, çalışma belleği ve önleyici kontrol boyutunda cinsiyete göre değişip değişmediğini sorgulayan ve farklı sonuçları olan araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin; birkısım çalışma Blasiman ve Was;2018; Camerota,, Willoughby, Kuhn, ve Blair, (2018) cinsiyete göre anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir. Yani bu çalışmaların sonuçları erkek çocuklarının kız çocuklarına göre hem çalışma belleği hem de önleyici kontrolde daha yüksek puan aldıkları yönündedir. Hamamcı'nın (2020) aynı ölçekle yaptığı çalışmada ise önleyici kontrol becerisinin kız çocuklarının lehinde farklılaştığı görülmüştür. Formun öğretmen değerlendirmesinde ise önleyici kontrol becerisinin kız çocuklar lehine farklılaştığı da bulmuştur. Sağlam (2020) ise okul öncesi çocuklarıyla yaptığı araştırmasında çalışma belleği puanlarında erkeklerin kızlardan daha yüksek puan aldığını bulmuştur. Bununlar birlikte, Decker (2011) dört-altı yaş çocuklarının çalışma belleği ve erken akademik becerilerle olan ilişkiye baktığı çalışmasında sözel beceriler ve işitsel kısa süreli bellek arasında anlamlı bir ilişki söz konusu iken, cinsiyetler arası bir fark bulunamamıştır. Buna kar-

şın, çeşitli yaştan bireylerle gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise sadece 13-15 yaş grubundaki erkek çocukların çalışma belleğini ölçen üç testten ikisinde kızlardan daha yüksek performans gösterdiği bulunmuştur (Gathercole vd., 2004). Ancak cinsiyetin çalışma belleğini etkileyen bir faktör olup olmadığının anlaşılması için daha çok araştırmaya ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir (Doğan,2011). Bahsi geçen bu noktadaki çalışmalar da bu araştırmanın çıktılarını doğrular şekilde, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığını bulmuştur. Ancak cinsiyet farkının anlamlı olmadığını bulan bazı çalışmalarda, ebeveynlerin önyargılı olmasının olasılığı ile açıklamaya çalışılmıştır. Ebeveynin stresinin ve depresyonunun çocukların davranışlarına ilişkin algılarını etkileyebileceği de ifade edilmiştir (Joyner, Silver ve Stavinoha, 2009; Silver, 2014). Ancak bu çalışmada cinsiyete göre anlamlı düzeyde bir fark çıkmamasının nedeni, ebeveynlerin değerlendirmeyi daha objektif yapmış olabileceği yönünde bir görüş ile açıklanabilir.

Çalışmanın bir diğer sonucu ise çocukluk dönemi yürütücü işlev becerilerinin yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği yönündedir. Yürütücü işlevler genel olarak karmaşık görevlerin sürdürülmesi, çalışma belleği, strateji oluşturabilme ve önleyici kontrol gibi bilişsel fonksiyonların sürdürülmesinde rol önemli bir rol oynamaktadır ve yaşla beraber artan bir performansa sahiptir. (Ertuğrul, 2011; Goldstein vd., 2014; Harris, 2016; Verdine, Irwin, Golinkoff ve Hirsh-Pasek, 2014). Zira çalışma belleği kapasitesinin çocukluk döneminde yaşla beraber arttığı ve bu kapasitenin en erken dört yaşında ölçülebildiği sıklıkla dile getirilmesine rağmen (Alloway vd., 2008), yaş faktörünün çalışma belleği üzerinde etkili olduğunu belirtmek güçtür (Gathercole vd., 2004a). Ancak bazı araştırmacılar çalışma belleği becerilerinin dört yaşına kadar sabit kaldığını ifade etmektedir (Gathercole vd., 2004b). Bunun yanı sıra, çalışma belleği tıpkı diğer süreçlerin gelişimi gibi yaş, cinsiyet, sosyo ekonomik durum ve erken müdahale programlarından da etkilenmektedir (Doğan, 2011). Literatürdeki gelişimsel çalışmalar, çalışma belleği kavramının dört yaşında ortaya çıktığı, altı yaşındayken bir ivme kazandığı ve ergenlik çağında gelişimine devam ettiğini ileri sürmektedir (Ertuğrul, 2011; Gathercole, Pickering, Ambridge ve Wearing, 2004). Gathercole vd.'nin (2004) yaptığı çalışmada, 13 ve 15 yaş grubunda erkek ergen bireylerin çalışma belleğinden görsel mekansal yapıyı ölçen üç testten ikisinde kız ergen bireylere göre yüksek başarı gösterdiği belirtilmektedir (Gathercole vd., 2004a). Ancak yapılan çalışmalarda cinsiyet farkının ileri

yaşlarda ortaya çıktığı görülmektedir. Zira Gathercole vd. (2004b) 4-11 yaş arası çocuklarda sözel ve görsel kısa süreli bellek ve çalışma belleğinin yapısını araştırdıkları çalışmalarında cinsiyet ile ilgili görevlerin hiçbirinde bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Hamamcı (2020) 36-71 aylık çocuklarla yaptığı çalışmada önleyici kontrol becerilerinde yaşa göre anlamlı bir fark olmadığını bulmuştur. Bu araştırmanın sonucu da bu bulgularla tutarlı görünmektedir. Öte yandan, baskın tepkileri durdurma becerisi olup otomatik davranışlar yerine uyumlu davranışlar sergilemek olarak tanımlanan (McClelland vd., 2007a) ve alanyazında, ilk yürütücü işlev becerilerinden biri olarak açıklanan önleyici kontrol, sıfır-iki yaş arasında ortaya çıkmaktadır (Diamond ve Goldman-Rakic, 1989). Barkley, (1997) önleyici kontrol becerilerinin yürütücü işlevleri birleştiren merkezi bir bileşen olduğunu öne sürmektedir Garon, Bryson. ve Smith, (2008) ise önleyici kontrol becerilerinin yürütücü işlevlerin başka bir yönüne, yani çalışma belleğine bağlı olduğunu ve ayrılabilir bir bileşen olmadığını savunmaktadır.

Oh ve Lewis (2008) üç-beş yaş Koreli, İngiliz ve Türk çocuklarının, önleyici kontrol durumlarıyla, diğer yürütücü işlevler ve zihinsel durumları arasındaki ilişkiyi konu aldıkları araştırma sonucunda, çocukları kültürlerarası farklar yönünden incelenmişlerdir. Araştırma sonucunda, Koreli çocukların bazı yürütücü işlev fonksiyonlarında diğer kültürdeki çocuklara göre yetersiz performans göstermelerine rağmen, önleyici kontrol becerisinde üst düzey bir performans sergilediği görülmüştür. Araştırma kültürün yürütücü işlevlerin geneli üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını ifade ederken, Koreli üç yaş çocuklarının, önleyici kontrol davranışlarında İngiliz beş yaş çocuklarından bile yüksek performans sergilemiş olmalarını Kore kültüründe yer alan cezalandırıcı ebeveyn tutumlarıyla açıklamıştır. Diamond (2002), önleyici kontrolün bebekliğin ilk yılında, yani birinci yaşın sonlarına doğru ortaya çıktığını fakat çocuğun yürümeye başladıktan sonra ve okul öncesi yıllarında önemli değişimlere uğradığını söylemektedir. Zira yaşının ilk yıllarında ortaya çıkan önleyici kontrol yeteneği ile çocuklar erken yıllara uygunsuz davranışları engellemede giderek daha çok ustalık kazanmaktadırlar. (Garon vd., 2008). Mevcut çalışmada yaş değişkeninde anlamlı farklılıkların bulunmamasının sebebinin de yaş gruplarının birbirine yakın olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Çünkü çalışma %17,5 4, %44,1 beş yaş ve % 38 ise altı yaş grubundan oluşmaktadır. Beş ve altı yaş çoğunluğu oluşturduğundan, dört yaş grubun %17,5 gibi küçük bir

dilimi kapsadığı için yaşa göre çalışma belleği ve önleyici kontrol becerilerinde anlamlı bir farklılık çıkmaması normal olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın bir başka sonucu ise kardeş sayısının çalışma belleği ve önleyici kontrol becerilerinde anlamlı bir farklılığa sebep olmadığıdır. Alinyasında yürütücü işlevler, bireyin davranış yeterliliklerini de içine alan bir grup yetenekten meydana geldiği ifade edilmektedir. Bunların içinde önleyici kontrol, çalışma belleği ve bilişsel esneklik olmak üzere üç temel yürütücü işlev bulunduğu dair genel bir anlayış vardır. Bunlar, akıl yürütme, problem çözme ve planlama gibi daha üst düzey yürütücü işlev becerilerinin temelini oluşturur (Christoff, Ream, Geddes ve Gabrieli, 2003). Kardeş sayısının anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığı konusunda literatürde farklı çalışmalar mevcuttur. Örneğin; Sağlam (2020) çalışmasında kardeşi olmayan çocukların çalışma belleği becerilerinin kardeşi olanlara göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Ancak, yine de kardeş sayısının fark yaratmadığını söyleyen araştırmalar daha fazladır. Bir örnek olarak bakıldığında, Groen'in (2015) çocuklarda yürütücü işlevlerin gelişiminde aile faktörlerinin etkisini araştırdığı çalışmasında, 8 ile 12 yaş arasında bulunan toplam 437 çocukla yaptığı çalışmada kardeşi olan ve olmayan çocuklar arasında yürütücü işlev puanları bakımından anlamlı bir farklılığın bulunmadığı ifade edilmiştir. Aynı şekilde önleyici kontrol becerilerinin öğretmen formuyla değerlendirildiği bir çalışmada ise önleyici kontrol becerisinin kardeşi olma durumuna göre farklılaşmadığı görülmüştür (Hamamcı, 2020).

Araştırmacı tarafından yürütülen bu çalışmanın bir diğer sonucu ise, okul öncesi çocuklarının doğum sırası göre yürütücü işlev becerilerinden çalışma belleği ve önleyici kontrol alt boyutundaki puanlarının anlamlı olarak farklılaştığıdır. Çalışma Belleği boyutunda ilk çocuk ile ortanca ve son çocuk arasında, farkın ilk çocuk lehine anlamlı olduğu saptanmıştır. Önleyici kontrol boyutunda ise ortanca çocuk ile son çocuk arasında ortanca çocuk lehine anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, Holmgren, Molander ve Nilsson'un (2008) yürüttüğü epizodemik bellek (ansial bellek) ve doğum düzeni etkilerini incelediği boylamsal türdeki bir araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Araştırmada ilk doğum sırasına sahip olanların bellek performanslarının daha iyi olduğunu bulmuşlardır. İlk çocuk olanların performanslarının daha yüksek çıkmasının nedeni ise ebeveynlerin dikkat ve ilgilerini ilk çocuğa daha çok yoğunlaştırmalarından ve bu dikkat, ilgi ve kaliteli zaman geçirme fırsatının

bölünmemesinden kaynaklı olduğu düşünülebilir. Başka bir deyişle, aileler ilk çocuklarıyla daha çok ve daha nitelikli olarak ilgilendiklerinden ilk çocuğun bellek performansı diğer çocuklara göre daha iyi olabilir.

Yapılan analiz ve değerlendirmelerin sonuçları özetle ele alındığında; çalışmaya katılan 48-72 aylık çocukların çocukluk dönemi yürütücü işlev becerilerinin ebeveyn değerlendirmesine göre çalışma belleği ve önleyici kontrol becerilerinin cinsiyete, yaşa ve kardeş sayılarına göre değişmediği ortaya konmuştur. Bununla birlikte, çocukların doğum sırasına göre yürütücü işlev becerilerinin çalışma belleği, önleyici kontrol alt boyutlarında ve toplamda anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın çalışma belleği boyutunda ilk çocuk ile ortanca ve son çocuk arasında, ilk çocuk lehine anlamlı olduğu saptanmıştır. Önleyici kontrol boyutunda ise ortanca çocuk ile son çocuk arasında ortanca çocuk lehine anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Yürütücü işlev becerilerinin toplamında ise ilk çocuk ile son çocuk arasında ilk çocuk lehine anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu belirlenmiştir.

Çalışmanın bulguları ışığında çocukların yürütücü işlevlerin en önemli iki bileşeni olan çalışma belleği ve önleyici kontrol becerilerini ölçecek farklı çalışmaların ortaya koyulması ve bu faktörlere bağlı olarak çocukların çalışma belleği ve önleyici kontrol becerilerini artıran çalışmaların yapılması önerilmektedir. Çocuklarla çalışanlara özellikle de öğretmenlere, yürütücü işlev becerileri hakkında ve bu becerileri destekleyici stratejilerin sınıflarında uygulanması için okul öncesi eğitimi programıyla bütünleştirilmesine yönelik hizmet içi eğitimlerin verilmesi gerekmektedir. Erken çocukluk yıllarında çocukların çalışma belleği ve önleyici kontrol performanslarını artırmayı amaçlayan okul öncesi eğitim programları hazırlanarak uygulanması önerilmektedir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin çocukların çalışma belleği ve önleyici kontrol becerilerini geliştirmeye ve desteklemeye yönelik sınıf stratejilerini kullanabilmeleri için çeşitli eğitimler aracılığıyla desteklenmesi önerilmektedir. Çalışma belleği ve önleyici kontrol becerilerinin erken yıllarda desteklenmesi çocukların ilkökula okula hazır bulunuşluk düzeylerini de güçlendirerek daha iyi bir başlangıç yapmalarına yardımcı olacaktır. İleride yürütülecek çalışmalarda ise okul öncesi çocuklarının çalışma belleği ve önleyici kontrol becerilerini geliştirici eğitim programları hazırlanarak, programın etkililiğini deneysel çalışmalarla test eden araştırmaların yürütülmesi önerilmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

The Adaptation of the Parents' Form of the Childhood Executive Functioning Inventory for 48-72 Month Children and the Analysis of Its Predictive Power in Terms of Some Variables

*

Nuran Tuncer

Tokat Gaziosmanpaşa University

Executive functions is a term covering a range of cognitive processes such as problem solving, self-control skill and goal-directed behaviours (Camerota, Willoughby, Kuhn, and Blair, 2018). Also, as a blanket term, it includes metacognitive skills such as working memory, inhibitory control, mental flexibility and planning, which consist of some subskills such as adaptation to an environment, stimuli and to various situations, goal setting and changing, doing plans, predicting results, responding by considering all these processes and controlling feelings as well (Baron, 2004, p.135; Garon, Bryson, and Smith, 2008; Thorell and Catale, 2014; Welsh, Nix, Blair, Bierman, and Nelson, 2010). Although the executive function skills develop during the first two decades of life, early childhood has been identified as the fastest developmental period (Garon et al., 2008). Hence, a good deal of effort has been put into assessing the executive function skills of preschool children. From the early years on, to prepare children according to the characteristics of the developmental period they are in must be an essential aim. In order to achieve this aim, it is necessary to start preparations in the preschool period, in which development is at its fastest because early childhood covers the golden years when permanent learning occurs fast and intelligence develops likewise (Tuncer, 2018).

Within this context, the aim of the study is to examine the 48-72 month-old children in terms of some certain variables on the basis of the Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI). For this purpose, the following questions have been searched.

1. According to the Childhood Executive Functioning Inventory, do the dimensions of working memory and inhibitory control of the 48-72 month-old children and in total significantly vary by gender?
2. According to the Childhood Executive Functioning Inventory, do the dimensions of working memory and inhibitory control of the 48-72 month-old children and in total significantly vary by age?
3. According to the Childhood Executive Functioning Inventory, do the dimensions of working memory and inhibitory control of the 48-72 month-old children and in total significantly vary by the number of siblings?
4. According to the Childhood Executive Functioning Inventory, do the dimensions of working memory and inhibitory control of the 48-72 month-old children and in total significantly vary by the birth order?

When the data analysis is considered, it can be seen that the study requires the descriptive techniques as well as both inter-group comparisons and correlation analyses. Thus, the study has been designed according to the correlational survey model, one of the survey model types, in order to be able to identify the executive function skills of the children.. The correlational survey is a model which aims to identify the existence or level of differences between two or more variables (Kircaali İftar, 1998; Karasar, 2005). In this study, the variables examined relationally are working memory and inhibitory control, of the executive function skills, and the other variables such as gender, age, birth order and the number of siblings.

This study was carried out with the parents of the children attending various pre-school education institutions in Tokat province. The sample of the study was specified as 400 children 3-5 year-old picked by random sampling method from the pre-school education institutions and as their parents. Out of the 400 inventories handed out for the validity and reliability, 349 were returned. 9 of the returned scales were excluded from the data set due to incomplete filling, and 340 questionnaires were evaluated for the validity and reliability analyses. As for the inventory examined in terms of the different variables of the children, it was evaluated through 349 parents' forms.

The Personal Information Form and the Childhood Executive Functioning Inventory (Kayhan, 2010) (CHEXI) were used for the data collection. Developed by Thorell and Nyberg (2008) for the 4-7 year-old children and

adapted to Turkish language and proved to be valid by Kayhan (2010), the Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI) was used, after having been analyzed its validity-reliability for the 48-72 month-old children by the researcher as the data collection tool.

The results of the study indicate that according to the childhood executive functioning form for parents, the working memory and inhibitory control skills of the 48-72 month-old children do not vary by gender, age and the number of siblings. In the related literature, there are studies suggesting different results on whether the working memory and inhibitory control vary by gender. For instance, (Blasiman and Was, 2018; Camerota, Willoughby, Kuhn, and Blair, 2018) a significant difference by gender was found out, i.e. the boys scored higher than the girls in both working memory and inhibitory control. According to another study (Hamamcı, 2020) carried out by the same scale, it was seen that the working memory and inhibitory control skills differed in favour of the girls. As for the teachers' assessment part of the form, it has been found out that inhibitory control differs in favour of the girls. On the other hand, Sağlam (2020) found out that the boys scored higher than the girls in working memory. In addition, Decker (2011) studied the relation between the working memory and academic skills of the children 4-6 years old, and concluded there was a significant relation between the verbal skills and auditory short-term memory, while no difference by gender was found.

However, in a study on the individuals at different ages, it was seen that the boys in the 13-15 age group displayed higher performance than the girls in 2 out of 3 tests assessing working memory (Gathercole et al., 2004). Still, further research is required to identify whether gender is a factor affecting working memory (Doğan,2011). The abovementioned studies concluded that there was not a significant difference by gender, confirming the outcomes of this study. Nevertheless, in some studies suggesting that the gender difference was not significant tried to explain this through the possible bias of the parents. It is stated that the stress and depression of parents may affect their perceptions towards the behaviours of their children (Joyner, Silver and Stavinoha, 2009; Silver, 2014); however, this study's conclusion that there is no difference by gender can be explained through parents' making the assessment more objectively. Another result of the study is that the scores of working memory and inhibitory control vary by the birth order

significantly. It has been found that the difference between the first and middle children is significant in favour of the firstborn. As for the inhibitory control dimension, it has been seen that the difference between the middle and lastborn children is significant and in favour of the middle. These findings show parallelism with the findings of the longitudinal research by Holmgren, Molander and Nilsson (2008) on the effects of episodic memory and birth order. In this study, it was revealed that the memory performances of the firstborn children were better. It can be thought that the reason for the higher performance of the firstborn is the parents' focusing their care, concern and attention on them, and spending quality time without any interruption.

In other words, the memory performances of the firstborn may be better than of the others because the parents take care of them more and effectively.

In conclusion, it has been seen that according to the childhood executive functioning form for parents, the working memory and inhibitory control skills of the 48-72 month-old children do not vary by age and the number of siblings. However, it has been concluded that there is a significant difference in total in working memory and inhibitory control by the birth order. Between the first and middle children, this difference in the dimension of working memory has been found to be significant in favour of the firstborn.

In the dimension of inhibitory control, it has been seen that there is a significant difference between the middle and lastborn children in favour of the middle. As for the sum of the executive functions, it has been identified that there is a significant difference between the firstborn and lastborn children in favour of the previous one. In the light of these findings, it is suggested that the studies assessing and enhancing the working memory and inhibitory control skills, the most significant components of the executive functions of children, be carried out.

Kaynakça / References

- Alloway, T. P., ve Alloway, R. G. (2010). Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment. *Journal of experimental childpsychology*, 106(1), 20-29.
- Anderson, G., (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71-82.

- Ardila, A., ve Surloff, C. (2004). *Dysexecutive syndromes*. Medlink Neurology: San Diego: Arbor Publishing Co.
- Baddeley, A. (2006). Working memory: An overview *Working memory and education* içinde (p. 1-31). Elsevier.
- Baddeley, A. (2012). Working memory: theories, models, and controversies. *Annual review of psychology*, 63, 1-29.
- Baddeley, A. D., ve Hitch, G. (1974). Working memory. *Psychology of learning and motivation* içinde (Cilt. 8, s. 47-89). Elsevier.
- Baddeley, A., Cocchini, G., Della Sala, S., Logie, R. H., ve Spinnler, H. (1999). Working memory and vigilance: Evidence from normal aging and Alzheimer's disease. *Brain and cognition*, 41(1), 87-108.
- Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121(1), 65.
- Balota, D. A., ve Hambrick, D. Z. (2010). The relationship between working memory capacity and executive functioning: evidence for a common executive attention construct. *Neuropsychology*, 24(2), 222.
- Baron, I. S. (2003). *Neuropsychological evaluation of the child*. Oxford University Press.
- Blasiman, R. N., ve Was, C. A. (2018). Why is working memory performance unstable? A review of 21 factors. *Europe's journal of psychology*, 14(1), 188.
- Brocki, K. C., ve Tillman, C. (2014). Mental set shifting in childhood: the role of working memory and inhibitory control. *Infant and Child Development*, 23(6), 588-604.
- Brown, W., Odom, S., McConnell, S., ve Rathel, J. (2008). Peer interaction interventions for preschool children with developmental difficulties. Social competence of young children: *Risk, disability, and intervention*, 2, 141-163.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Camerota, M., Willoughby, M. T., Kuhn, L. J., ve Blair, C. B. (2018). The Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI): Factor structure, measurement invariance, and correlates in US preschoolers. *Child Neuropsychology*, 24(3), 322-337.
- Carlson, S. M., ve Moses, L. J. (2001). Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child Development*, 72(4), 1032-1053.
- Cartwright, K. B. (2012). Insights from cognitive neuroscience: The importance of executive function for early reading development and education. *Early Education & Development*, 23(1), 24-36.

- Catale, C., Lejeune, C., Merbah, S., ve Meulemans, T. (2013). French adaptation of the Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI): Confirmatory factor analysis in a sample of young French-speaking Belgian children. *European Journal of Psychological Assessment*, 29(2), 149.
- Christoff, K., Ream, J. M., Geddes, L., ve Gabrieli, J. D. (2003). Evaluating self-generated information: anterior prefrontal contributions to human cognition. *Behavioral neuroscience*, 117(6), 1161.
- Cooper-Kahn, J., ve Foster, M. (2013). *Boosting executive skills in the classroom: A practical guide for educators*. John Wiley & Sons.
- Corcoran, R. P., ve O'Flaherty, J. (2017). Executive function during teacher preparation. *Teaching and Teacher Education*, 63, 168-175.
- Dehn, M. (2008). *Working memory and academic learning: Assessment and intervention*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- Dehn, M. (2010). *Long-term memory problems in children and adolescents: Ssessment, intervention and effective instruction*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- Diamond, A. (2002). Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: Cognitive functions, anatomy, and biochemistry. *Principles of frontal lobe function*, 466-503.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64, 135-168.
- Diamond, A., ve Goldman-Rakic, P. S. (1989). Comparison of human infants and rhesus monkeys on Piaget's AB task: evidence for dependence on dorsolateral prefrontal cortex. *Experimental Brain Research*, 74(1), 24-40.
- Doğan, M. (2011). Çocuklarda çalışma belleği, akademik öğrenme ve öğrenme yeterlilikleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 14(27), 48-65.
- Ertuğrul, Z. (2011). *Zihin kuramı, dil ve çalışma belleği arasındaki gelişimsel bağlantılar*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi.
- Garon, N., Bryson, S. E., ve Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: a review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 134(1), 31.
- Gathercole, S. E., Pickering, S. J., Ambridge, B., ve Wearing, H. (2004a). The structure of working memory from 4 to 15 years of age. *Developmental psychology*, 40(2), 177.
- Gathercole, S. E., Pickering, S. J., Knight, C., ve Stegmann, Z. (2004b). Working memory skills and educational attainment: Evidence from national curriculum assessments at 7 and 14 years of age. *Applied Cognitive Psychology*, 18(1), 1-16.

- Gathercole, S.E. ve Dunning, D. (2009). Adaptive training leads to sustained enhancement of poor working memory in children. *Developmental Science*, 12(4), 9-15.
- Goldstein, S., Naglieri, J. A., Princiotta, D., ve Otero, T. M. (2014). *Introduction: A history of executive functioning as a theoretical and clinical construct Handbook of executive functioning* (pp. 3-12): Springer.
- Groen, L. (2015). *De invloed van gezinsfactoren op de ontwikkeling van executieve functies bij kinderen in de bovenbouw van het basisonderwijs*. Master's thesis. Education and Child Studies.
- Hamamcı, B. (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi.
- Harris, K. I. (2016). Supporting executive function skills in early childhood: Using a peer buddy approach for community, confidence, and citizenship. *Journal of Education and Training*, 3(1), 158-175.
- Holmgren, S., Molander, B., ve Nilsson, L. (2008). Episodic memory in adult age and effects of sibship size. *Journal of Adult Development*, 14(37), 37-46.
- Huizinga, M., Dolan, C. V., ve van der Molen, M. W. (2006). Age related change in executive function: developmental trends and a latent variables analysis. *Neuropsychologia*, 44, 2017-2036.
- İvrendi, A. (2020). Okula hazır bulunuşluk ve yürütücü işlev performansları arasındaki ilişki. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 66-87.
- Joyner, K. B., Silver, C. H., ve Stavinoha, P. L. (2009). Relationship between parenting stress and ratings of executive functioning in children with ADHD. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27, 452-464.
- Kayhan, E. (2010). *A validation study for the childhood executive functioning inventory: Behavioral correlates of executive functioning*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Boğaziçi Üniversitesi.
- Lehto, J., Juujarvi, P., Kooistra, L., ve Pulkkinen, L. (2003). Dimensions of executive functioning: Evidence from children. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 59-80.
- Logan, G. D., Schachar, R. J., ve Tannock, R. (1997). Impulsivity and inhibitory control. *Psychological Science*, 8(1), 60-64.
- McCabe, D. P., Roediger III, H. L., McDaniel, M. McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., ve Morrison, F. J. (2007a). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental psychology*, 43(4), 947.
- Meltzer, L. (2010). *Promoting executive function in the classroom*: Guilford Press.

- Meltzer, L. (2018). *Executive function in education: From theory to practice*. Guilford Publications.
- Öğütçen, A. (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri ve geometrik şekil algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Pennington ve Ozonoff, S. (1996). Executive functions and developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37(1), 51-87.
- Sağlam, C. (2020). *Okul öncesi dönemde çalışma belleği ve erkenokuryazarlık becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Karabük Üniversitesi.
- Silver, C. H. (2014). Sources of data about children's executive functioning: Review and commentary. *Child Neuropsychology*, 20, 1-13.
- St. Clair-Thompson, H. L., ve Gathercole, S. E. (2006). Executive functions and achievements on national curriculum tests: Shifting, updating, inhibition, and working memory. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 59, 745-759.
- Storbeck, J., ve Maswood, R. (2016). Happiness increases verbal and spatial working memory capacity where sadness does not: emotion, working memory and executive control. *Cognition and Emotion*, 30(5), 925-938.
- Swanson, R. A. (2001). Human resource development and its underlying theory. *Human Resource Development International*, 4(3), 299-312.
- Thorell, L. B. ve Nyberg, L. (2008). The childhood executive functioning inventory (CHEXI): A new rating instrument for parents and teachers. *Developmental Neuropsychology*, 33(4), 536-552.
- Thorell, L. B., ve Catale, C. (2014). The assessment of executive functioning using the Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI) *Handbook of executive functioning* (pp. 359-366): Springer.
- Tuncer, N. (2018). *Okul öncesi çocuklarının yürütücü işlevlerinin gelişimini desteklemeye yönelik öğretmen eğitim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi.
- Tuncer, N. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların yürütücü işlevlerini destekleyen stratejileri kullanma yeterlilikleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 212-236.
- Vitiello, V. E., ve Greenfield, D. B. (2017). Executive functions and approaches to learning in predicting school readiness. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 53, 1-9.

- Welsh, J. A., Nix, R. L., Blair, C., Bierman, K. L., ve Nelson, K. E. (2010). The development of cognitive skills and gains in academic school readiness for children from low-income families. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 43.
- Zelazo, P. D., Müller, U., Frye, D., ve Marcovitch, S. (2003). The development of executive function in early childhood: I. The development of executive function. *Monographs of the society for research in child development*.
- Zelazo, P. D., Müller, U., Frye, D., Marcovitch, S., Argitis, G., Boseovski, J., Sutherland, A. (2003). The development of executive function in early childhood. *Monographs of the society for research in child development*, i-151.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Tuncer, N. (2021). Çocukluk dönemi yürütücü işlev envanteri-ebeveyn formu'nun 48-72 aylık çocuklara uyarlanması ve bazı değişkenler açısından yordanma gücünün incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(35), 2052-2081. DOI: 10.26466/opus.832602

İşletmelerin Etik Dışı Davranışlarının Tüketiciler Tarafından Değerlendirilmesine Yönelik Bir Alan Araştırması

DOI: 10.26466/opus.763786

*

Yakup Güzel *

* Dr. Hacettepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Aile ve Tüketici Bilimleri Bölümü

E-Posta: yakup.guzel@hotmail.com

ORCID: [0000-0003-4641-480X](https://orcid.org/0000-0003-4641-480X)

Öz

İş etiği ile ilgili çalışmaları incelediğimizde genelde iş etiğinin işletmelerin iç meselesi gibi algılandığı, bu nedenle işletmede çalışanların iş etiğiyle ilgili algılarına yönelik çalışmalara ağırlık verildiği görülmektedir. Oysaki iş etiği işletmenin imajıyla doğrudan alakalı bir husus olup özellikle işletmelerin paydaşları açısından önem teşkil etmektedir. İşletmenin en önemli paydaşlarından birisi de tüketicilerdir ve tüketici açısından işletmenin veya markanın dürüstlüğü ve güvenilirliği oldukça önemlidir. İşletme tüketici ilişkisi açısından ele aldığımızda yapılan çalışmaların daha çok iş etiği ve tüketici etiği üzerine olduğunu görmekteyiz. İş etiğinin tüketici davranışlarına olan etkisine ve işletme tüketici ilişkilerinde etik standartlara yönelik kapsamlı bir çalışmaya ihtiyaç vardır. Bu kapsamda tüketiciye mal ve hizmet satan işletmelerdeki etik dışı davranışların tüketiciler tarafından nasıl değerlendirildiğinin tespiti amacıyla araştırmada, Ankara'da yaşayan 18 yaş üstü tüketicilerin işletmelerle ilgili şikâyetlerinin tüketici algısındaki etik değerlendirmeleri Aralık 2019'da gerçekleştirilen bir alan araştırması ile incelenmeye çalışılmıştır. Her bir şikâyet ve bunun sıklık yüzdesi yapılan saha araştırmasından elde edilen verilerle sağlanmıştır. Bu şikâyetlerin etik değerlendirmeleri de tüketicilere sorularak ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu şekilde işletmelerin müşteri memnuniyeti açısından dikkat etmesi gereken hususlar ortaya çıkarılabilecektir.

Anahtar Kelimeler: İş etiği, etik dışı davranışlar, tüketici, tüketici etiği, tüketici davranışlar.

A Field Study on Consumers' Evaluations About Businesses' Unethical Behaviors

*

Abstract

When the studies related to work ethics are reviewed, it is seen that work ethic is perceived as internal matter of businesses in general; therefore, it is more focused on work ethics of the personnel in that businesses. However, work ethics is directly related to corporate image of business and especially have importance with regards to businesses' stakeholders. One of them most important stakeholders of business is consumer and in terms of consumer to what degree honesty and reliability of business or brand is important? When we consider the relationship between business and consumer, we realize that studies are more on work ethics and consumer ethic. There is need for a comprehensive work towards the impact of work ethics on consumer behavior and ethic standards within business- consumer relations.

In this scope, with the aim of identifying that how unethical behaviors in businesses providing goods and services to consumers are evaluated by consumers, in the study, the ethical evaluation of complaints of consumers over the 18 age and residing in Ankara, in consumer perception are examined as field research in December 2019. Each and every complaint and their frequency rates are obtained from field research data. The ethical evaluation of that complaints are also tried to be uncovered through asking to consumers. In this way, with regards to customer satisfaction which type of behaviors that businesses need to avoid could be find out.

Keywords: *Work ethics, unethical behaviors, consumer, consumer ethic, consumer behaviors*

Giriş

İş etiği günümüz ticari hayatının en önemli unsurlarından birisidir. İş etiğinin olmadığı veya eksik olduğu ticari hayatta güven unsuru ortadan kalkacağından ticaret yapmakta oldukça zorlaşacaktır. Herkesin birbirine kuşkuyla baktığı ve karşılıklı güvenin olmadığı bir ortamda ticari ilişkiler ister istemez olumsuz etkilenecektir. Tacirler birbiriyle veya tüketicilerle alışveriş yaparken acaba aldatıldık mı, aldığımız üründe herhangi bir hile var mı, malın bedelini tahsil edebilir miyim veya ödemeler zamanında gerçekleştirilir mi? Kredi kartı bilgilerim çalınır mı? Gibi sorular yüzünden alışveriş yapmaktan kaçınacak bu da ister istemez talebi düşürecek veya daha dürüst işletmelere yönlendirecektir. Özellikle iş etiğiyle tüketici davranışları arasında doğrudan bir ilişki olduğu varsayılmaktadır.

Gerek iç piyasada gerekse uluslararası piyasalarda çok ciddi bir rekabet ortamı vardır. Sunulan mal ve hizmetlerin kalitesi ve fiyatları birbirine yakın olduğu için ticaret piyasalarında talebi etkileyen diğer hususlar önem kazanmaktadır. Bu hususların başında ise ticaret yapılan ülkeye, firmaya ve mala olan güven ve dürüst ticaret konusu öne çıkmaktadır. Ticaretin dürüstçe yapılabilmesi için bazı ülkelerde özel olarak kamu kurumları bile kurulmuştur. İngiltere'deki Adil Ticaret Ofisi (Office of Fair Trading-OFT) bunun en güzel örneklerinden birisidir. (<https://www.gov.uk/government/organisations/office-of-fair-trading>)

Rekabetin son derece yoğun olduğu ülkemiz ticaret hayatında firmaların başarılı ve kalıcı olabilmesinin yollarından birisi hedef kitle olan müşterilerin firmayı tercih etmesinden geçmektedir. Müşterilerin tercihlerini etkileyen birçok faktör olmakla birlikte bu faktörler arasında yer alan işletmelerdeki etik dışı hususların tüketici açısından nasıl karşılandığının ve algılandığının tespiti büyük önem arz etmektedir. Zira tüketici açısından hoş karşılanmayan etik dışı davranışlardan kaçınmak işletmenin tercih edilirliliğini arttıracaktır.

Bütün pazarlama karar ve durumlarının ahlaki değerler, standartlar ve kurallar kapsamında, yeniden değerlendirilmesi ve revize edilmesi pazarlama etiğinin temel amacını oluşturmaktadır.

Özdoğan (2006) tarafından yapılan bir araştırmada, yer alan iki modelle ilgili tüketicinin etik hassasiyetinin, algıladığı sosyal baskının ve zarar seviyesinin işletmenin etik dışı davranışını olumsuz değerlendirme ihtimalini

yükselttiği; tüketicinin işletmeye olan sadakatinin işletmenin etik dışı davranışını negatif şekilde değerlendirme ihtimalini azalttığını göstermektedir. Diğer yandan, her iki model için tüketicinin algıladığı sosyal baskı ve algıladığı zararın derecesi ile işletmenin etik dışı davranışını negatif şekilde değerlendirmesinin satın alma niyetini negatif şekilde etkilediği belirtilmiştir. Tüketicilere dolaylı olarak zararın söz konusu olduğu birinci modelde yalnızca bağlılık ve algılanan zararın derecesi değişkenlerinin etkileşimi anlamlı bir etkiye sahipken, tüketiciye doğrudan zararın söz konusu olduğu ikinci modelde ise hem bağlılık ile algılanan zararın derecesi değişkenlerinin etkileşimi, hem de bağlılık ve algılanan sosyal baskı değişkenlerinin etkileşimi anlamlı bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur (Özdoğan, 2006, s.370).

Bu araştırmanın sonuçları tüketicilere mal ve hizmet satan işletmeler açısından rehber niteliğinde olacaktır. Bu çalışmada işletmelerdeki etik anlayışı ile tüketici davranışı arasındaki ilişki talep yönüyle ele alınacaktır. Araştırma sonuçları çerçevesinde etik ile ilgili hususların tüketiciler tarafından nasıl değerlendirildiği ve firmaların hangi davranışlardan kaçınması gerektiği açıklanmaya çalışılacaktır.

İş Etiği ve Ahlakı

Sanayi devrimi öncesi iş ahlakı ve etiği, örf, adet ve dini kurallara dayalı değerler olarak görülmekteydi. Bu süreçte dini değerlerin, çalışma ilişkilerinin, ekonomik sürecin ve iş etiğinin şekillendirilmesinde oldukça önemli etkiye neden olduğu görülmektedir (Osthaus, 2004, s.747).

Serbest piyasa ekonomisine geçişle birlikte iş dünyasında ve toplumda bir yozlaşma ortaya çıkmıştır. Artan yolsuzluk ve hırsızlık vakaları, rüşvet, çete ve mafya olayları bunların en önemli göstergeleridir. Bu tip olayların artışı iş ahlakının önemini ve farkındalığını da arttırmıştır. Günümüzde artık dürüst ticarete olan ihtiyaç her zamankinden daha fazladır.

İş ve meslek ahlakı 1920'lerde ele alınmaya başlanmış ve 1960 ila 1970 arası ciddi bir gelişme göstermiştir. Ancak son yirmi yılda çok önem kazanmıştır. Bu süreçte *Journal of Business Ethics and Business & Professional Ethics* gibi bazı yayınlar ortaya çıkmış ve konuyla ilgili çok sayıda konferans ve bilimsel çalışma yapılmış ve oldukça büyük ilgi görmüştür (Vitell and Ho 1997).

Akbulut (2000), İş ahlakını, belirli bir sektörde işin yapılması ve uygulanması esnasında faydalı olduğu düşünülen kurallar ve davranış biçimleri olarak tanımlamıştır (Akbulut, 2000, s.4) Dolayısıyla iş hayatında dürüst davranma, güven duyma, saygı gösterme ve eşitlikçi bir anlayışla davranma gibi hususlar iş ahlakının unsurlarıdır.

İş ahlakı, genel olarak bakıldığında ahlak bilgisinin uygulamalı yönüdür ve iş yaşamında karşılaşılan bütün ahlaki meseleleri inceler. Bu meseleler, personel arasında, personelle yöneticiler arasında, işletme ve işletmeden alışveriş yapanlar ya da işletmeyle çevresel faktörler arasında olabilir (auzefkitap.istanbul.edu.tr). İş ahlakı aynı zamanda işletmenin insan kaynakları yönetiminde, pazarlama faaliyetlerinde kısacası bütün faaliyetlerinde anahtar rolü oynamaktadır. Bu süreçlerden birinde yaşanacak olan ahlak dışı davranışların işletmenin bütün akışını bozacağı açıktır.

İş etiği ise, iş hayatındaki mevzuatı, kamusal sorumluluk prensiplerini ve paydaşlarla olan münasebetleri kapsadığı belirtilmekte; insanlara karşı adaletili davranılması ve işletmeyle ilgili olumlu hisler meydana getirecek şekilde davranılması olarak ifade edilmektedir (Blanchard, 2002, s.22-23).

Gök (2008) İş etiği ve iş ahlakının tanımlarından hareket ederek; iş ahlakının, toplumdaki topluma değişen, örf, adet, etnik köken ve inanca göre uyulması gereken kurallar bütünü olduğu; iş etiğininse, küresel, dünyadaki herkes için geçerliliği olan, felsefeye ve düşünmeye dayalı davranış ilkelerini kapsadığını belirtmiştir (Gök, 2008, s.9).

İş Etiği ve Tüketici İlişkisi

Çağımızın en önemli trendlerinden birisi "Tüketici" olup, refahın altında "Üretim", üretimin altında da "Tüketim" yer almaktadır (Aslan, 2005, s.154). Üretimin nihai hedefi üretilenin tüketilmesi olup tüketimin yani talebin oluşturulmadığı durumlarda işletmenin hayatını devam ettirmesi mümkün değildir.

Tüketici Kanununun temel hedefi güçlü işletmeler karşısında zayıf durumda olan tüketicilerin ekonomik çıkarlarının ve menfaatlerinin korunmasıdır. Bu çerçevede tüketici; üretim hatalarından, ayıplı mal ve hizmetlerden, aldatıcı ve yanıltıcı reklâmlardan, dürüst olmayan ticari uygulamalardan korunmaktadır. Bu aykırılıklardan özellikle aldatıcı ve yanıltıcı reklamlar ile dürüst olmayan ticari uygulamalar işletmenin etik dışı davranmasının sonucu ortaya çıkan uygulamalardır.

Tüketicilerin öncelikle yerli ürünleri tercih ettikleri, bazı durumlarda ise yerli ürünler yerine yabancı ürünleri tercih ettikleri yapılan araştırmalarda da görülmektedir. Tüketicilerin yerli ürünleri tercih nedenlerindeki değişimlerin sebepleri ise kalite, ürün çeşitleri, fiyat, ülkelerin imajları ve gelişmişlik düzeyleridir (Özçelik ve Torlak, 2011, s. 361-377). Bazen tüketici kendine saygınlık kazandırmak amacıyla da yabancı ürünleri tercih etmektedir (Ettenson ve Gaeth, 1991, s.13-18)

Kurtuluş (2005) Devletin, serbest piyasanın etik ve ahlaki ilkelere uygun hale dönüştürülmesi konusunda düzenlemeler yapması gerektiğini, tüketicilerin ve ticari işletmelerin etik dışı davranan işletmelerden alışveriş yapmalarını, bu şirketlerin hisse senetlerine yatırım yapmamalarını, ahlaki normlara uygun hareket edenleri ise tercih ederek ödüllendirme yoluna gidilmesi gerektiğini bu konuda sivil toplum kuruluşlarına da oldukça önemli görevler düştüğünü öne sürmüştür (Kurtuluş 2005, s.737,759).

Gelişen ve günden güne tüketici odaklı bir hale evrilen modern pazarlamanın en önemli güçlerinden birisi de "Pazarlama Etiği" ve buna paralel planlanması gereken "tüketici ilişkileri" yönetimidir (Güler, 2014, s.65-75). Pazarlama etiğinin tam olarak anlaşılabilmesi açısından tüketicilerin hangi konuları etik dışı bulduğunun araştırılmasının son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu araştırma ile tüketicilerin etik dışı buldukları konular belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı, Önemi, Yöntemi ve Sınırlılıkları

Araştırmada, Ankara'da yaşayan tüketicilerin işletmelerle ilgili şikâyetlerinin tüketici algısındaki etik değerlendirmeleri bir alan araştırması ile incelenmeye çalışılmıştır. Her bir şikâyet ve bunun sıklık yüzdesi yapılan saha araştırmasından elde edilen verilerle sağlanmıştır. Bu şikâyetlerin etik değerlendirmeleri de tüketicilere sorularak ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu şekilde firmaların müşteri memnuniyeti açısından öncelikle hangi davranışlarda kaçınması gerektiği ortaya çıkarılabilecektir.

Anket formu toplam 31 sorudan oluşmakta olup ilk beş soru demografik verilere, ikinci gruptaki 26 soru ise etik algısına ilişkindir. Ankette yer alan sorular Tüketici Hakem heyetlerine ve Ticaret Bakanlığı Alo 175 Tüketici Danışma Hattına gelen şikâyetler ve Gıda, Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı'nın açıklamış olduğu gıda denetimi sonuçları esas alınarak belirlenmiştir.

Aralık 2019'da Ankara'da yaşayan 405 tüketiciye tesadüfi örnekleme yöntemi ile ulaşılmış ve likert derecelendirme ölçeği ile bu şikâyetlerin etik dışı olma düzeyleri tespit edilmeye çalışılmış ve sıklık yüzdeleri ile karşılaştırılmıştır. Bu şekilde firmaların hangi etik dışı davranışlardan öncelikli olarak sakınması gerektiği ortaya konmaya çalışılmıştır. İstatistiki olarak %5 hata oranıyla kullanılacak örneklem yeterli düzeydedir. Araştırmada demografik sorulara da yer verilmiş ve demografik farklılıklara göre firma etik dışı davranışların derecesi karşılaştırılmıştır. Parametrik ve parametrik olmayan testlerle araştırma tamamlanmaya çalışılmıştır.

Araştırma, anketine katılımı sağlanan 405 kişiden oluşan örneklem grubunun verdiği cevaplar ile sınırlandırır. Örneklemdaki sınırlılık araştırma evreninin tamamının incelenmesinin olanaksızlığıdır. Katılımcıların doğru, samimi yanıtlar verdiği varsayımı araştırmamızın bir diğer sınırlılığıdır. Seçilen örneklem grubunun ana kütle/evreni yeterince temsil ettiği ve örneklem üzerinden ana kütleyle genelleme yapılabileceği varsayılmıştır.

Araştırma Bulguları ve Temel İstatistik Analizler

Tablo 1. Demografik Analizler

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	186	45,9
	Erkek	219	54,1
	Toplam	405	100,0
Yaş	18-25	36	8,9
	26-32	141	34,8
	33-40	90	22,2
	41-48	87	21,5
	48+	51	12,6
	Toplam	405	100,0
Eğitim Durumu	İlköğretim	21	5,2
	Lise	60	14,8
	Önlisans	30	7,4
	Lisans	237	58,5
	Lisansüstü	57	14,1
	Toplam	405	100,0
Gelir Durumu	0-1000	27	6,7
	1001-2000	54	13,3
	2001-3000	84	20,7
	3001 ve üzeri	240	59,3
	Toplam	405	100,0
Çalışma Durumu	Emekli	42	10,4
	Kamu Çalışanı	246	60,7
	Özel Sektör Çalışanı	84	20,7
	Serbest	33	8,1
	Toplam	405	100,0

Araştırma sonuçlarına göre, araştırmaya katılanların %54,1'i erkek, %45,9 u ise kadınlardan oluşmaktadır. Araştırmaya katılanların %8,9 u 18-25 yaş aralığında, %34,8 i 26-32 yaş aralığında, %22,2 si 33-40 yaş aralığında, %21,5 i 41-48 yaşa aralığında, %12,6 sı ise 48 yaş üzeridir. Eğitim durumuna göre ise katılımcıların %58,5 i lisans, %14,8'i lise, %14,1 lisansüstü, %7,4 ön lisans, %5,2'si ise ilköğretimdir. Gelir açısından katılımcıların dağılımı ise, 3001 TL ve üzeri geliri olanlar %59,3, 2001-3000 TL arası geliri olanlar %20,7, 1001-2000 TL arası geliri olanlar %13,3 ve 0-1000 TL arası geliri olanlar ise %6,7 oranındadır. Araştırmaya katılanların %60,7'si kamu çalışanlarından, %20,7'si özel sektör çalışanlarından, %10,4 ü emeklilerden, %8,1 i ise serbest çalışanlarından oluşmaktadır. Kamu çalışanlarının yüksek çıkmasının nedeninin Ankara'nın memur şehri olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 2. Şikâyetlere İlişkin Etik Dışı Algı Düzeyi

	N	Ortalama	Standart Sapma
Satış esnasında satış elamanı tarafından ürünün özelliklerinin eksik anlatılması	405	1,6000	,70393
Satış esnasında satış elamanı tarafından ürünün özelliklerinin abartılı anlatılması	405	1,5852	,60329
Tüketiciye saygısız davranılması	405	1,2074	,57428
Tüketiciye kötü davranılması	405	1,2370	,60109
Tüketicinin yasal haklarının kullandırılmaması	405	1,1704	,49687
Tüketiciye işletme ile ilgili yalan söylenilmesi	405	1,2000	,47000
Tüketiciye fahiş fiyatla satış yapılması	405	1,3259	,62090
Satılan malın ayıbının hile ile gizlenmesi	405	1,1407	,52066
Tüketiciye bozuk ürünlerin satılması	405	1,1630	,50678
Tüketiciye son kullanım tarihi geçmiş ürünlerin satılması	405	1,1556	,50174
Et ve et ürünlerinde hile yapılması (%100 dana eti denilen sucuğun at veya eşek etinden ya da tavuk ve sakatattan yapılması gibi)	405	1,0667	,32782
Gıdada toplumun dini hassasiyetlerine aykırı katkıların kullanılması ve bunun satış anında bildirilmemesi (domuz jelatini, alkol vb.)	405	1,1407	,38947
Satılan mallarla ilgili aldatıcı ve yanıltıcı reklam yapılması	405	1,4074	,57687
Satılan hizmetlerle ilgili aldatıcı ve yanıltıcı reklam yapılması,	405	1,3926	,53387
Para üstünün eksik verilmesi	405	1,3704	,58259
Pazarcuların tezgaha güzel ürünleri dizip torbaya kötü ürünleri doldurması	405	1,2889	,59684
Göstermelik veya aldatıcı indirimlerle müşteri çekilmeye çalışılması	405	1,6222	,71097
Ölçü ve tartıda hile yapılması	405	1,1333	,48561
Daha fazla kar elde etmek için sağlığa zararlı ürünler satılması	405	1,1407	,50613
Bazı müşterilere ayrıcalıklı davranılması	405	1,9185	,90646
Stoklarda olmayan ürünler varmış gibi davranıp müşteri çekmeye çalışarak başka ürün satılmaya çalışılması	405	1,5778	,65182
Tüketicinin yanlış ödeme yapması durumunda uyarılmaması	405	1,4148	,68442
İade kabul edilmemesi	405	1,7111	,83636
İnsan sağlığı açısından güvenli olmayan ürünlerin satılması	405	1,1333	,48561
Valid N (listwise)	405		

1.Kesinlikle Etik Değil 5 Kesinlikle Etik

Tüketiciler açısından en etik dışı bulunan konu 1,0667 ortalama ile **Et ve et ürünlerinde hile yapılmasıdır.** (%100 dana eti denilen sucuğun at veya eşek etinden ya da tavuk ve sakatattan yapılması gibi). Bu veri de bize tüketicilerin gıda konusunda oldukça hassas olduklarını göstermektedir. Tüketicilerin et ve et ürünlerinde hile yapıldığını tespit etmesi mümkün olmamakla beraber Gıda, Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı tarafından bu analizler düzenli olarak yapılmakta ve aykırılık tespit edilen firmalar kamuoyuna ilan edilmektedir (Anadolu Ajansı, 2021). Açıklanan bu listelerin tüketicilerin bilgilendirme hakkı açısından da son derece yararlı olduğu ve tüketicileri bu tip firmalara karşı dikkatli olmaya sevk ettiği düşünülmektedir.

İkinci sırada etik dışı bulunan konu ise 1,1333 oranı ile **“İnsan sağlığı açısından güvenli olmayan ürünlerin satılması”** ve **“Ölçü ve tartıda hile yapılması”** çıkmıştır.

Üçüncü sırada etik dışı bulunan hususlar ise 1,1407 oranı ile **“Gıdada toplumun dini hassasiyetlerine aykırı katkıların kullanılması ve bunun satış anında bildirilmemesi (domuz jelatini, alkol vb.)”** ve **“Daha fazla kar elde etmek için sağlığa zararlı ürünler satılması”** olarak belirtilmiştir.

Daha az etik dışı bulunana konulara bakacak olursak; ilk sırada 1,9185 oranı ile **Bazı müşterilere ayrıcalıklı davranılması** gelmektedir. **İade kabul edilmemesi** de 1,7111 oranı ile daha az etik dışı bulunan konulardan ikinci sırayı almaktadır. Üçüncü sırada ise **“Göstermelik veya aldatıcı indirimlerle müşteri çekilmeye çalışılması”** gelmektedir.

Faktör Analizi

Tablo 3. Şikâyetlere ilişkin Etik Algı Düzeyi Faktör Analizi

Değişkenler	Faktör Yükleri	Öz değer	Açıklanan Varyans %	Toplam Varyans %
Faktör 1: Satış Esnasında Yaşanılan Sorunlar		9,59	39,9	39,9
Satılan malın ayıbının hile ile gizlenmesi	,852			
Tüketicilere bozuk ürünlerin satılması,	,839			
Tüketicilere son kullanım tarihi geçmiş ürünlerin satılması	,772			
Ölçü ve tartıda hile yapılması	,661			
Tüketicinin yanlış ödeme yapması durumunda uyarılmaması	,553			
Tüketicilere kötü davranılması	,549			
Para üstünün eksik verilmesi	,509			
Faktör 2: Tüketicinin Ekonomik Çıkarları, İnanç ve Sağlığı İle İlgili Sorunlar		2,15	8,9	48,9
İnsan sağlığı açısından güvenli olmayan ürünlerin satılması	,786			
Daha fazla kar elde etmek için sağlığa zararlı ürünler satılması.	,774			

İşletmelerin Etik Dışı Davranışlarının Tüketiciler Tarafından Değerlendirilmesine Yönelik Bir Alan Araştırması

Gıdada toplumun dini hassasiyetlerine aykırı katkıların kullanılması ve bunun satış anında bildirilmemesi (domuz jelatini, alkol vb.)	,671			
Et ve et ürünlerinde hile yapılması (%100 dana eti denilen suçmuş at veya eşek etinden ya da tavuk ve sakatattan yapılması gibi)	,642			
Tüketicinin yasal haklarının kullandırılmaması	,626			
Tüketicie fahiş fiyatla satış yapılması	,550			
Faktör 3 Aldatıcı ve Yanıltıcı Satış Teknikleri Kullanılması	1,68	7,0	55,9	
Pazarcılarn tezgaha güzel ürünleri dizip torbaya kötü ürünleri doldurması	,728			
Göstermek veya aldatıcı indirimlerle müşteri çekilmeye çalışılması	,728			
Stoklarda olmayan ürünler varmış gibi davranıp müşteri çekmeye çalışarak başka ürün satılmaya çalışılması	,690			
Bazı müşterilere ayrıcalıklı davranılması	,667			
Satış esnasında satış elamanı tarafından ürünün özelliklerinin abartılı anlatılması	,536			
İade kabul edilmemesi	,415			
Faktör 4 Aldatıcı ve Yanıltıcı Reklamlar	1,49	6,2	62,2	
Satılan hizmetlerle ilgili aldatıcı ve yanıltıcı reklam yapılması,	,846			
Satılan mallarla ilgili aldatıcı ve yanıltıcı reklam yapılması	,679			
Faktör 5 Satış Elemanından Kaynaklanan Sorunlar	1,20	5,0	67,2	
Satış esnasında satış elamanı tarafından ürünün özelliklerinin eksik anlatılması	,752			
Tüketicie saygısız davranılması	,592			
Tüketicie işletme ile ilgili yalan söylenilmesi	,462			
KMO _r				,832
Sig				,000

Araştırma sonuçlarına göre, etik dışı algı ölçeği faktör analizi uygulanabilirliği mümkün çıkmaktadır. $p < 0,05$. KMO 0,832 olup bire yaklaştığı için güvenilirlik düzeyi yüksektir. Sözkonusu değerlerin uygun çıkması araştırmanın faktör analizine uygunluğunu göstermiştir. Araştırma kapsamında firmaların etik dışı davranışlarına ilişkin tüketici algıları 5 alt faktör grubunda ortaya çıkmıştır. Bunlar sırasıyla Satış Esnasında Yaşanılan Sorunlar, Tüketicinin Ekonomik Çıkarları, İnancı ve Sağlığı İle İlgili Sorunlar, Aldatıcı ve Yanıltıcı Satış Teknikleri Kullanılması, Aldatıcı ve Yanıltıcı Reklamlar ve Satış Elemanından Kaynaklanan Sorunlardır. Bu alt faktör grupların firmaların etik dışı davranışlarına ilişkin tüketici algısının %67 sini açıklamaktadır.

Farklılık Testleri**Tablo 4.Cinsiyet ve faktör alt gruplar bağımsız t testi**

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std.	t	df	P
				Sapma			
Satış Esnasında Yaşanılan Sorunlar	kadın	186	1,1797	,30650	-2,233	403	,026
	erkek	219	1,2740	,50150			
Tüketicinin Ekonomik Çıkarları, İnancı ve Sağlığı İle İlgili Sorunlar	kadın	186	1,1290	,25543	-1,690	403	,092
	erkek	219	1,1918	,44813			
Aldatıcı ve Yanıltıcı Satış Teknikleri Kullanılması	kadın	186	1,6237	,50129	,232	403	,816
	erkek	219	1,6119	,51510			
Aldatıcı ve Yanıltıcı Reklamlar	kadın	186	1,4032	,55390	,111	403	,912
	erkek	219	1,3973	,52435			
Satış Elemanından Kaynaklanan Sorunlar	kadın	186	1,3118	,35449	-1,019	403	,309
	erkek	219	1,3562	,49563			

Araştırma sonuçlarına göre, etik dışı davranışlar konusunda sadece Satış Esnasında Yaşanılan Sorunlar alt faktör grubunda kadın ve erkekler arasında anlamlı farklılık görülmektedir ($p<0.05$). Buna göre kadınların ortalaması erkeklere göre anlamlı şekilde daha yüksektir. (Örneğin erkek ortalaması 1,27, Kadınların ortalaması 1,17) Yani satış esnasında yaşanan sorunlar kadınlar tarafından erkeklere göre daha az etik dışı olarak kabul edilmiştir. Diğer faktör alt gruplarında anlamlı farklılık olmasa da ekonomik çıkarlar ile ilgili sorunlar ve satış elemanlarından kaynaklanan sorunları kadınların daha fazla etik dışı bulduğu söylenebilir. Bu nedenle kadın ve erkeklere yönelik satış politikalarında farklılıkların göz önünde bulundurulmasının faydalı olacağı söylenebilir.

Tablo 5.Yaş Değişkeni ve faktör alt grupları tek yönlü varyans analizi

	df	F	P
Satış Esnasında Yaşanılan Sorunlar	4	8,005	,000
Tüketicinin Ekonomik Çıkarları, İnancı ve Sağlığı İle İlgili Sorunlar	4	2,253	,063
Aldatıcı ve Yanıltıcı Satış Teknikleri Kullanılması	4	4,386	,002
Aldatıcı ve Yanıltıcı Reklamlar	4	2,547	,039
Satış Elemanından Kaynaklanan Sorunlar	4	3,631	,006

Araştırma sonuçlarına göre, Tüketicinin Ekonomik Çıkarları, İnancı ve Sağlığı ile ilgili sorunlar alt faktör grubunun dışındaki tüm alt gruplarda anlamlı farklılık söz konusudur $p<0,05$. Hangi alt gruplar arasında nasıl bir farklılık olduğu aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 6. Yaş Alt grupları ve değişkenler arası ortalamalar

	N	Ortalama	Std. Sapma	
Satış Esnasında Yaşanılan Sorunlar	18-25	36	1,2262	,29252
	26-32	141	1,1277	,20751
	33-40	90	1,1762	,24515
	41-48	87	1,4335	,75324
	48+	51	1,2689	,30054
	Toplam	405	1,2307	,42537
Aldatıcı ve Yanıltıcı Satış Teknikleri Kullanılması	18-25	36	1,7361	,41091
	26-32	141	1,5851	,50341
	33-40	90	1,4611	,41209
	41-48	87	1,7356	,65076
	48+	51	1,6961	,37521
	Toplam	405	1,6173	,50821
Aldatıcı ve Yanıltıcı Reklamlar	18-25	36	1,3333	,47809
	26-32	141	1,4149	,53103
	33-40	90	1,5333	,50168
	41-48	87	1,2931	,55275
	48+	51	1,3529	,59409
	Toplam	405	1,4000	,53746
Satış Elemanından Kaynaklanan Sorunlar	18-25	36	1,3889	,53154
	26-32	141	1,3404	,43910
	33-40	90	1,2889	,27002
	41-48	87	1,4483	,57247
	48+	51	1,1765	,23431
	Toplam	405	1,3358	,43656

Araştırma sonuçlarına göre, satış esnasında yaşanan sorunları 26-32 yaş arası katılımcılar diğer yaş gruplarına göre daha fazla etik dışı bulmaktadır. Bu yaş grubunun satış esnasını diğer yaş gruplarına göre daha fazla etik dışı bulduğu ortaya çıkmaktadır. Aldatıcı ve Yanıltıcı Satış Teknikleri Kullanılması alt faktör grubunda ise 18-25, 41-48 ve 48 yaş üzerinde ki grubun diğer yaş gruplarına göre daha az etik dışı algılarının olduğu görülmektedir. Aldatıcı ve Yanıltıcı Reklamların etik dışılığı konusunda 41-48 ve 18-25 yaş gruplarının daha fazla etik dışı kabulü söz konusudur. Buna göre bu yaş gruplarının reklam algı duyarlılığı diğer yaş gruplarına göre daha fazladır. Satış Elemanından Kaynaklanan Sorunların etik dışı kabul edilmesi 48 yaş üzeri grubunda diğer yaş gruplarına göre daha yüksek çıkmaktadır. Buna göre bu yaş grubu tüketicilerin satış elemanları konusunda daha hassas oldukları söylenebilmektedir.

Tablo 7. Eğitim Değişkeni ve faktör alt grupları tek yönlü varyans analizi

	df	F	P
Satış Esnasında Yaşanılan Sorunlar	4	1,235	,296
Tüketicinin Ekonomik Çıkarları, İnancı ve Sağlığı İle İlgili Sorunlar	4	3,104	,016
Aldatıcı ve Yanıltıcı Satış Teknikleri Kullanılması	4	3,265	,012
Aldatıcı ve Yanıltıcı Reklamlar	4	4,947	,001
Satış Elemanından Kaynaklanan Sorunlar	4	,673	,611

Araştırma sonuçlarına göre, eğitim düzeyi ve etik dışı algı karşılaştırmasında, Tüketicinin Ekonomik Çıkarları, İnancı ve Sağlığı İle İlgili Sorunlar, Aldatıcı ve Yanıltıcı Satış Teknikleri Kullanılması, Aldatıcı ve Yanıltıcı Reklamlar alt faktör grupları eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir $p < 0,05$. Eğitim düzeylerine göre farklılıklar aşağıda tabloda gösterilmiştir.

Tablo 8. Eğitim Alt grupları ve değişkenler arası ortalamalar

	N	Ortalama	Std. Sapma
Tüketicinin Ekonomik Çıkarları, İnancı ve Sağlığı İle İlgili Sorunlar	ilköğretim	21	1,0000
	lise	60	1,2167
	önlisans	30	1,3333
	lisans	237	1,1435
	lisansüstü	57	1,1579
	Toplam	405	1,1630
Aldatıcı ve Yanıltıcı Satış Teknikleri Kullanılması	ilköğretim	21	1,2619
	lise	60	1,6583
	önlisans	30	1,7333
	lisans	237	1,6329
	lisansüstü	57	1,5789
	Toplam	405	1,6173
Aldatıcı ve Yanıltıcı Reklamlar	ilköğretim	21	1,0000
	lise	60	1,4500
	önlisans	30	1,2500
	lisans	237	1,4620
	lisansüstü	57	1,3158
	Toplam	405	1,4000

Araştırma sonuçlarına göre, Tüketicinin Ekonomik Çıkarları, İnancı ve Sağlığı İle İlgili Sorunlar alt faktör grubunda eğitim düzeyi yükseldikçe etik dışı algısı azalmaktadır. Buna göre ekonomik çıkar ve sağlıkla ilgili sorunlarda eğitim düzeyi arttıkça etik dışı davranış algısı göreceli olarak azalmaktadır. Aldatıcı ve Yanıltıcı Satış Teknikleri Kullanılmasının etik dışı algılanmasının ön lisans ve lisans düzeyinde diğer eğitim gruplarına göre daha düşük olduğu ortaya çıkmaktadır. Buna göre ön lisans ve lisans eğitim seviyesi diğer eğitim düzeylerine göre aldatıcı satış tekniklerine karşı duyarlılıkları

daha düşük olmaktadır. Aldatıcı ve Yanıltıcı Reklamların etik dışı kabul edilme algısının lise ve lisans eğitim mezunlarında diğer eğitim gruplarına göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Tablo 9. Gelir Değişkeni ve faktör alt grupları tek yönlü varyans analizi

	df	F	P
Satış Esnasında Yaşanılan Sorunlar	3	,892	,445
Tüketicinin Ekonomik Çıkarları, İnancı ve Sağlığı İle İlgili Sorunlar	3	1,402	,242
Aldatıcı ve Yanıltıcı Satış Teknikleri Kullanılması	3	7,647	,000
Aldatıcı ve Yanıltıcı Reklamlar	3	1,854	,137
Satış Elemanından Kaynaklanan Sorunlar	3	3,449	,017

Araştırma sonuçlarına göre gelir değişkeni ile etik dışı davranış algısı karşılaştırmasında Aldatıcı ve Yanıltıcı Satış Teknikleri Kullanılması ve Satış Elemanından Kaynaklanan Sorunlar alt grupları anlamlı farklılık gösterirken $p < 0,05$ diğer alt gruplarda anlamlı farklılık söz konusu olmamıştır. Anlamlı farklılık gösteren alt grupların hangi gelir alt gruplarında farklılık gösterdiği aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 10. Gelir Alt grupları ve değişkenler arası ortalamalar

	N	Ortalama	Std. Sapma	
Aldatıcı ve Yanıltıcı Satış Teknikleri Kullanılması	0-1000	27	1,2407	,27863
	1001-2000	54	1,6852	,56604
	2001-3000	84	1,7500	,58855
	3001 ve üzeri	240	1,5979	,46171
	Toplam	405	1,6173	,50821
Satış Elemanından Kaynaklanan Sorunlar	0-1000	27	1,1111	,22646
	1001-2000	54	1,3519	,30658
	2001-3000	84	1,4167	,48780
	3001 ve üzeri	240	1,3292	,45277
	Toplam	405	1,3358	,43656

Araştırma sonuçlarına göre, etik dışı davranış algısı konusunda Aldatıcı ve Yanıltıcı Satış Teknikleri Kullanılması alt faktör grubunda 1001 ve 3000 arasında ki gelir grubunun diğer gelir gruplarına göre anlamlı farklılık gösterdiği ve bu alt faktör grubunu diğer gelir gruplarına göre daha az etik dışı bulduğu ortaya çıkmıştır. Satış Elemanından Kaynaklanan Sorunlar alt faktör grubunda ise 2001-3000 TL gelir grubunun etik dışı algısı diğer gelir gruplarına göre daha düşük çıkmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Pazarlama karar ve uygulamalarında ahlaki yaklaşımın geçerli kılınması noktasında, kişisel özellikler, organizasyonel farklılıklar ve toplumsal ahlaki ve kültürel değerlere uygun bir çerçevenin oluşturulmasında yarar vardır. Böyle bir çerçevede pazarlamacıların kişisel ahlaki değerleri, tecrübeleri ve kurumsal ahlaki değerler, pazarlama ahlakının uygulama ve denetiminde belirleyici olurlar.

Tüketicilerin iş etiğine yani işletmelerdeki etik dışı davranışlara bakış açılarının ele alındığı araştırmada, Ankara ili sınırları içinde 405 cevaplayıcı ile görüşülmüştür. Nihai değişken seti dört faktör altında toplanarak tüketicilerin iş etiğine ilişkin tutumlarını açıklamaya yönelik bir yaklaşım sağlanmıştır. Tüketicilerin iş etiğine yönelik tutumlarını temsil eden faktörler açıklanmaya çalışılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, işletmelerdeki etik dışı davranışların tüketicilerin alışveriş tercihinde son derece önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Tüketiciler açısından en etik dışı bulunan konu 1,0667 ortalama ile **Et ve et ürünlerinde hile yapılmasıdır.** (%100 dana eti denilen sucuğun at veya eşek etinden ya da tavuk ve sakatattan yapılması gibi). Bu veri de bize tüketicilerin gıda konusunda oldukça hassas olduklarını göstermektedir. İkinci sırada etik dışı bulunan konuya 1,1333 oranı ile **“İnsan sağlığı açısından güvenli olmayan ürünlerin satılması”** ve **“Ölçü ve tartıda hile yapılması”** çıkmıştır. Üçüncü sırada etik dışı bulunan hususlar ise 1,1407 oranı ile **“Gıdada toplumun dini hassasiyetlerine aykırı katkıların kullanılması ve bunun satış anında bildirilmemesi (domuz jelatini, alkol vb.)”** ve **“Daha fazla kar elde etmek için sağlığa zararlı ürünler satılması”** olarak belirtilmiştir.

Daha az etik dışı bulunan konulara bakacak olursak; ilk sırada 1,9185 oranı ile **Bazı müşterilere ayrıcalıklı davranılması** gelmektedir. **İade kabul edilmemesi** de 1,7111 oranı ile daha az etik dışı bulunan konulardan ikinci sırayı almaktadır. Üçüncü sırada ise **“Göstermelik veya aldatıcı indirimlerle müşteri çekilmeye çalışılması”** gelmektedir. Bu nedenle özellikle perakende sektöründe tüketiciye mal ve hizmet sunan firmaların pazarda kalıcı hale gelmek ve pazar payını artırmak için çalışanlarını etik dışı davranışlar konusunda eğitmesi, satılan mal ve hizmet hakkında aldatıcı ve yanıltıcı bilgi ver-

melerinin önüne geçilmesi, tüketicilerin dini inançlarına aykırı mallar konusunda hassasiyet göstermeleri ve pazarlama stratejilerini geliştirirken bu konuları da ciddi şekilde ele alması faydalı olacaktır.

Araştırma sonuçlarına göre, etik dışı algı ölçeği faktör analizi uygulanabilirliği mümkün çıkmaktadır. $p < 0,05$. KMO 0,832 olup bire yaklaştığı için güvenilirlik düzeyi yüksektir. Söz konusu değerlerin uygun çıkması araştırmanın faktör analizine uygunluğunu göstermiştir. Araştırma kapsamında firmaların etik dışı davranışlarına ilişkin tüketici algıları 5 alt faktör grubunda ortaya çıkmıştır. Bunlar sırasıyla "Satış Esnasında Yaşanılan Sorunlar, Tüketicinin Ekonomik Çıkarları, İnancı ve Sağlığı İle İlgili Sorunlar, Aldatıcı ve Yanıltıcı Satış Teknikleri Kullanılması, Aldatıcı ve Yanıltıcı Reklamlar ve Satış Elemanından Kaynaklanan" sorunlardır. Bu alt faktör grupların firmaların etik dışı davranışlarına ilişkin tüketici algısında varyansın % 67 sini açıklamaktadır.

Etik dışı davranışlar konusunda sadece satış esnasında yaşanan sorunlar alt faktör grubunda kadın ve erkekler arasında anlamlı farklılık görülmektedir ($p < 0,05$). Buna göre kadınların ortalaması erkeklere göre anlamlı şekilde daha yüksektir. Yani satış esnasında yaşanan sorunlar kadınlar tarafından erkeklere göre daha az etik dışı olarak kabul edilmiştir. Diğer faktör alt gruplarında anlamlı farklılık olmasa da ekonomik çıkarlar ile ilgili sorunlar ve satış elemanlarından kaynaklanan sorunları kadınların daha fazla etik dışı bulduğu söylenebilir. Bu nedenle kadın ve erkeklere yönelik satış politikalarında farklılıkların göz önünde bulundurulmasının faydalı olacağı söylenebilir.

Tüketicinin Ekonomik Çıkarları, İnancı ve Sağlığı ile ilgili sorunlar alt faktör grubunun dışındaki tüm alt gruplarda anlamlı farklılık söz konusudur $p < 0,05$. satış esnasında yaşanan sorunları 26-32 yaş arası katılımcılar diğer yaş gruplarına göre daha fazla etik dışı bulmaktadır. Bu yaş grubunun satış esnasını diğer yaş gruplarına göre daha fazla etik dışı bulduğu ortaya çıkmaktadır. Aldatıcı ve Yanıltıcı Satış Teknikleri Kullanılması alt faktör grubunda ise 18-25, 41-48 ve 48 yaş üzerinde ki grubun diğer yaş gruplarına göre daha az etik dışı algılarının olduğu görülmektedir. Aldatıcı ve Yanıltıcı Reklamların etik dışılığı konusunda 41-48 ve 18-25 yaş gruplarının daha fazla etik dışı kabulü söz konusudur. Buna göre bu yaş gruplarının reklam algı duyarlılığı diğer yaş gruplarına göre daha fazladır. Satış Elemanından Kaynakla-

nan Sorunların etik dışı kabul edilmesi 48 yaş üzeri grubunda diğer yaş gruplarına göre daha yüksek çıkmaktadır. Buna göre bu yaş grubu tüketicilerin satış elemanları konusunda daha hassas oldukları söylenebilmektedir.

Eğitim düzeyi ve etik dışı algı karşılaştırmasında, Tüketicinin Ekonomik Çıkarları, İnancı ve Sağlığı İle İlgili Sorunlar, Aldatıcı ve Yanıltıcı Satış Teknikleri Kullanılması, Aldatıcı ve Yanıltıcı Reklamlar alt faktör grupları eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir $p<0,05$. Tüketicinin Ekonomik Çıkarları, İnancı ve Sağlığı İle İlgili Sorunlar alt faktör grubunda eğitim düzeyi yükseldikçe etik dışı algısı azalmaktadır. Buna göre ekonomik çıkar ve sağlıkla ilgili sorunlarda eğitim düzeyi arttıkça etik dışı davranış algısı göreceli olarak azalmaktadır. Aldatıcı ve Yanıltıcı Satış Teknikleri Kullanılmasının etik dışı algılanmasının önlisans ve lisans düzeyinde diğer eğitim gruplarına göre daha düşük olduğu ortaya çıkmaktadır. Buna göre önlisans ve lisans eğitim seviyesi diğer eğitim düzeylerine göre aldatıcı satış tekniklerine karşı duyarlılıkları daha düşük olmaktadır. Aldatıcı ve Yanıltıcı Reklamların etik dışı kabul edilme algısının lise ve lisans eğitim mezunlarında diğer eğitim gruplarına göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Gelir değişkeni ile etik dışı davranış algısı karşılaştırmasında Aldatıcı ve Yanıltıcı Satış Teknikleri Kullanılması ve Satış Elemanından Kaynaklanan Sorunlar alt grupları anlamlı farklılık gösterirken $p<0,05$ diğer alt gruplarda anlamlı farklılık söz konusu olmamıştır. Aldatıcı ve Yanıltıcı Satış Teknikleri Kullanılması alt faktör grubunda 1001 ve 3000 arasında ki gelir grubunun diğer gelir gruplarına göre anlamlı farklılık gösterdiği ve bu alt faktör grubunu diğer gelir gruplarına göre daha az etik dışı bulduğu ortaya çıkmıştır. Satış Elemanından Kaynaklanan Sorunlar alt faktör grubunda ise 2001-3000 TL gelir grubunun etik dışı algısı diğer gelir gruplarına göre daha düşük çıkmıştır.

Sonuç olarak tüketicilerin işletmelerin etik dışı davranışlarından rahatsızlık duyduğu, bu konuda farkındalıklarının olduğu ancak yukarıda belirtildiği gibi bazılarını görmezden gelip bazılarına tepki verdikleri anlaşılmaktadır. Et ve et ürünlerinde hile yapılması, İnsan sağlığı açısından güvenli olmayan ürünlerin satılması, ölçü ve tartıda hile yapılması, gıdada toplumun dini hassasiyetlerine aykırı katkıların kullanılması ve bunun satış anında bildirilmemesi (domuz jelatini, alkol vb.) ve daha fazla kar elde etmek için sağlığa zararlı ürünler satılması gibi konularda hassas oldukları ortaya çıkmıştır. İşletmelerin müşteri memnuniyetini sağlayarak pazarda kalıcı hale gelebilmek için bu hususlara dikkat etmeleri faydalı olacaktır.

EXTENDED ABSTRACT

A Field Study on Consumers' Evaluations About Businesses' Unethical Behaviors

*

Yakup Güzel
Hacettepe University

When the studies related to work ethics are reviewed, it is seen that work ethic is perceived as internal matter of businesses in general; therefore, it is more focused on work ethics of the personnel in that businesses. However, work ethics is directly related to corporate image of business and especially have importance with regards to businesses' stakeholders. One of them most important stakeholders of business is consumer and in terms of consumer to what degree honesty and reliability of business or brand is important? When we consider the relationship between business and consumer, we realize that studies are more on work ethics and consumer ethic. There is need for a comprehensive work towards the impact of work ethics on consumer behavior and ethic standards within business- consumer relations.

In this scope, with the aim of identifying that how unethical behaviors in businesses providing goods and services to consumers are evaluated by consumers, in the study, the ethical evaluation of complaints of consumers over the 18 age and residing in Ankara, in consumer perception are examined as field research in December 2019. Each and every complaint and their frequency rates are obtained from field research data. The ethical evaluation of that complaints are also tried to be uncovered through asking to consumers. In this way, with regards to customer satisfaction which type of behaviors that businesses need to avoid could be find out.

The study aims at analyzing ethical evaluations in consumers' perception in terms of business complaints from consumers who live in Ankara, through a field analysis.

The study results reveal that unethical behaviors of businesses are decisive for consumers' shopping preferences. The most unethical issue for consumers is cheating on **meat and processed meat products**, by the average of 1,0667.

The second unethical issue for consumers is "**marketing products that are unsafe for human health**" and "**cheating on measurement and weighing.**"

by the average of 1,1333. The third place is shared by **“usage of additives that are contrary to religious sensibilities of the community in food and refusing to inform consumers on these practices at the time of sale (foods containing pork gelatin or alcohol)”** and **“marketing products that are harmful to health in order to gain more profit”**, by the average of 1,1407.

The less unethical issues that the study found are **“privileged treatment for some consumers”**, by the average of 1,9185, and **“refusing to accept consumers’ returns”** by the average of 1,7111. The issue that takes the third place in this category is **“attracting consumers’ attention with false and misleading discount claims”**. Accordingly, it will be useful for companies offering products and services to consumers in retail sector to train their employees on unethical behaviors to become permanent and to raise their market share, and to show sensibility on products that are contrary to consumers’ religious beliefs. It will be equally useful to prevent companies to give deceptive and misleading information to consumers

Consequently, it is understood that consumers are disturbed by companies’ unethical behaviors and they have awareness in this issue. However, consumers may react to some of these behaviours while they ignore some of them, as mentioned above. The study also shows that consumers have sensibilities on certain issues such as cheating on meat and processed meat products, marketing products that are unsafe to human health, cheating on measurement and weighing, usage of additives that are contrary to religious sensibilities of the community in food and avoiding notifying this practices at the time of sale (foods containing pork gelatin or alcohol) and marketing products that are harmful to health in order to gain more profit. In order to promote customer satisfaction and to become permanent in the market, it will be beneficial for all businesses to pay attention to these issues.

Kaynakça / References

Akbulut, E. E. (2000). *Etik davranış kuralları ve Türkiye Sermaye Piyasası aracı kuruluşları için öneri*. Ankara: Sermaye Piyasası Kurulu Yayını. 25.08.2007 tarihinde http://www.spk.gov.tr/yayinlar/kye/2000_eebruakbulut.pdf adresinden erişilmiştir.

Anadolu Ajansı. (2011). *Alkolsüz içecekler*. 15.02.2021 tarihinde <https://www.aa.com.tr/uploads/userFiles/c09e217d-a61f-47f8-a355-ddf8004cfef9/taklit-tagsis-17-nisan-2022.pdf> adresinden erişilmiştir.

- İstanbul Üniversitesi (2020). *İstanbul Üniversitesi Açık Ve Uzaktan Eğitim Fakültesi 2019-2020 ders kitapları*. 15.02.2021 tarihinde <http://auzefkitap.istanbul.edu.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Aslan, M. (2005). *İş ve meslek ahlakı*. Ankara: Siyasal Kitapevi. s.154.
- Blanchard, K. (2002). Değerlerle yönetim. *Executive Excellence Dergisi*, 64, 22–23.
- Ettenson, R. ve Gaeth, G. (1991). Commentary consumer perceptions of hybrid (bi-national products). *The Journal of Consumer Marketing*, 8(4), 13-18.
- Gök, S. (2010). Çalışma yaşamında iş etiği: Bir alan araştırması . *Journal of Social Policy Conferences*, 57 ,549-577. <https://dergipark.org.tr/pub/iusskd/issue/885/9843> adresinden erişilmiştir.
- Güler Y.B. (2014). Perakendecilik sektöründe işletme ve müşteri pazarlama etik bakış açılarının karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 65-75.
- Kurtuluş, B. (2005). İş ahlakı: Geçmişte ve günümüzde. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 50, 737, 759.
- Office Of FairTrading. (t.y). *Cookies on gov.uk*. 02.07.2020 tarihinde <https://www.gov.uk/government/organisations/office-of-fair-trading> adresinden erişilmiştir.
- Osthaus, C. R. (2004). The work ethic of the plain folk: Laborand religion in the Old South. *The Journal of Southern History*, 70(4), 745-782.
- Özçelik, D.G. ve Torlak, Ö. (2011). Marka kişiliği algısı ile etnosentrik eğilimler arasındaki ilişki: Lewis Mavi Jeans üzerine bir araştırma. *Ege Akademik Bakış*, 11(3), 361-377.
- Özdoğan. B. (2006). *Tüketicilerin işletmelerin etik dışı pazarlama davranışlarını değerlendirmelerine yönelik bir alan araştırması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, 370.
- Vitell, S.J. ve Ho, F.N.(1997). Ethical decision making in marketing: A synthesis and evaluation of scales measuring the various components of decision making in ethical situations. *Journal of Business Ethics*

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Güzel, Y. (2021). İşletmelerin etik dışı davranışlarının tüketiciler tarafından değerlendirilmesine yönelik bir alan araştırması. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(35), 2082-2101. DOI: 10.26466/opus.763786

İstanbul Avrupa Yakası Fitness Antrenörlerinin Tükenmişlik, Stresle Başa Çıkma ve Yardım Arama Tutumları¹

DOI: 10.26466/opus.784449

Seval Kaygusuz* - Elif Karagün**

*Öğr. Gör., İstanbul Gedik Üniversitesi

E-Posta: sevalkaygusuz@gmail.com

ORCID: [0000-0003-0699-8441](https://orcid.org/0000-0003-0699-8441)

**Doç. Dr., Kocaeli Üniversitesi

E-Posta: elif.karagun@gmail.com

ORCID: [0000-0003-1974-4117](https://orcid.org/0000-0003-1974-4117)

Öz

Bu çalışmanın amacı, İstanbul İli Avrupa Yakası'nda bulunan fitness antrenörlerinin tükenmişlik duygusu, stresle başa çıkma ve yardım arama tutumlarını belirlemektir. Belirlenen bu özelliklerin de; yaş, cinsiyet, günlük mesai saati, başka bir meslekle uğraşma, düzenli spor yapma ve ortalama haftalık yapılan antrenman saati gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda; Avrupa Yakası'nda bulunan 129'u kadın 272'si erkek olmak üzere toplam 401 fitness antrenörüne demografik özelliklerini belirlemek amacı ile araştırmacıların oluşturduğu Kişisel Bilgi Formu, Çapri (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Tükenmişlik Ölçeği, Türküm (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Stresle Başa Çıkma Ölçeği ile Özbay, Palancı ve Koç (1999) tarafından geliştirilen Yardım Arama Tutumları Ölçeği kullanılmıştır. Veriler SPSS 22.00 paket programında analiz edildiğinde; normal dağılıma uymadıkları için Man Whitney U ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına incelendiğinde tükenmişlik duygu durum puanları yaşa göre, stresle başa çıkma puanları ise yaş ve düzenli spor yapma durumlarına göre anlamlı bulunmuştur. Yardım arama tutumları ise cinsiyet ve düzenli spor yapma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: *stres, yardım arama, tükenmişlik, antrenör, fitness*

¹ Bu çalışma Doç. Dr. Elif Karagün danışmanlığında Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsünde yürütülen "İstanbul Avrupa Yakası Fitness Antrenörlerinin Tükenmişlik, Stresle Başa Çıkma ve Yardım Arama Tutumları" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. 16. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresinde Sözel Bildiri olarak sunulmuştur.

Burnout, Stress Coping and Help-seeking Attitudes of Istanbul European Side Fitness Coaches

*

Abstract

The aim of this study is to determine the feelings of burnout, coping with stress, and seeking help from fitness trainers in the European Side of Istanbul Province. In this study, it was examined whether it differs according to variables such as age, gender, daily working hours, dealing with another profession, regular sports, and average weekly training hours. Personal Information Form, Burnout Scale, Stress Coping Scale, and Help-Seeking were used as attitude scales in the study, and A total of 401 fitness trainers, 129 women, and 272 men, from the European Side of Istanbul, participated in this study. When the data were analyzed in the SPSS 22.00 package program, Man Whitney U and Kruskal Wallis tests were used because they did not conform to normal distribution. According to the analysis results; The emotional state of burnout was found to differ significantly by age. The scores for coping with stress differed significantly according to age and regular exercise. Help-seeking attitudes differed significantly according to gender and regular sports.

Keywords: *stress, help-seeking attitudes, burnout, trainer, fitness*

Giriş

Günümüzde teknolojik gelişmeler, istihdam sorunları, kentleşme gibi pek çok değişimlerin stres için birer tetikleyici olduğu bilinir. Stres, Dünya Sağlık Örgütü tarafından “Geleneksel uyum sağlama yönteminin; psikolojik, sosyal ve ekonomik koşullarda yetersiz kalması” şeklinde tanımlanmıştır (İlbars, 1994, s.178). Olumsuz ilişkiler gibi pek çok faktörün yanı sıra çevre ortamında doyurucu etkinliklerde bulunulmamasının da strese yol açtığı ifade edilmiştir (Kut, 1994, s.181). Strese yol açan bu etmenlerin yanında, stresin uzun süre devam etmesi ile birlikte ortaya çıkan tükenme ise; insanlarla sürekli iletişim içerisinde olma sonucunda oluşan ve devam eden bir duygusal gerginlik karşısında ortaya çıkan tepki olarak görülmektedir (Bezliudnyi, Kravchenko, Maksymchuk, Mishchenko ve Maksymchuk, 2019; Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001; Samur ve Samur, 2017; Torelli ve Gmelch, 1992). Tükenmişlik, fiziksel tükenme, umutsuzluk, duygusal yitim gibi pek çok belirtileri içeren; fiziksel, duygusal ve ruhsal bir çöküş içine girme olarak açıklanmıştır (Brown, 2003; Enzmann, Schaufeli, Janssen ve Rozeman, 1998). İnsanlara hizmet sunmaya yönelik olan mesleklerde ortaya çıkan tükenmenin; insan ilişkileri arttıkça, ortaya çıkma olasılığının da arttığı belirtilmiştir (Babaoğlu, Altun ve Çakan, 2010). Literatüre bakıldığında; stresle ve uzun yaşanan stres süreci sonucunda ortaya çıkan tükenme ile baş etmek için pek çok yöntemlerin yanında rekreatif içerikli egzersiz programlarının önerildiği de belirlenmiştir (Aylaz, Güllü ve Güneş, 2011, s.174; Byrne ve Byrne 1993; Salmon, 2001). Toplumumuzda insanların stres ve tükenme ile baş etmek için, özellikle rekreasyonel amaçlı düzenlenen birçok egzersiz programlarına katıldıkları, bu egzersiz programları içerisinde ise ağırlıklı olarak fitness merkezlerinin yer aldığı bilinmektedir. İnsanların stres ile baş etmek, yenilenmek, rutinden kurtularak sağlıklı kalabilmek için başvurdukları fitness merkezlerinde iletişime girdikleri ve eğitim aldıkları kişiler ise antrenörlerdir. Antrenör, bir meslek grubu olarak; gerekli stratejik, teknik bilgileri birleştirici bir tür teknisyen olarak değerlendirilmiştir. Antrenörler aynı zamanda organizatör, yönetici, motivasyon sağlayıcı, lider ve sporcusunun yeterliliğini geliştiren bir eğitimci olarak da tanımlanmıştır (Dolaşır, 2006). Antrenörlükle ilgili yapılmış bu tanımlara bakıldığında antrenör sporda bir tür mihenk taşı, bir temel olarak değerlendirilmiştir. Bu meslek grubuna, yani spor eğitiminde önemli rolü olan antrenöre olanak

sunulması, eğitim desteğinin verilmesi, mesleki beceriler ve yeterliliklerinin geliştirilmesi ile mesleğe sunacağı katkısının da daha iyi olacağı belirtilmiştir (Dolaşır, 2006; Lyle, 2002).

Antrenörler ile ilgili tanımlarda, genelde performans sporuna yönelik açıklamaların yer aldığı görülse de, performans sporu dışında; fiziksel, ruhsal ve sosyal sağlığı geliştirmek veya korumak için yapılan ve bir tür serbest zaman etkinlikleri olan egzersiz çalışmalarında da yer aldıkları görülmektedir. Günlük yaşamda özellikle yaşam kalitesi açısından stresle baş etmede egzersiz programları önerilmektedir (Alpaslan, 2012, s.184; Ekeland, Heian, Hagen, Abbott ve Nordheim, 2004). Günümüzde egzersiz programlarının yürütüldüğü kurumlardan biri de fitness merkezleridir. Fitness merkezleri, serbest zaman diliminde; rahatlamak, zinde kalmak, streslerden kurtulmak ve tükenmeye yol açan günlük rutinden uzaklaşmak için insanların başvurduğu merkezler olduğu herkesin bildiği bir durumdur. Bu merkezlere başvuran bireyleri yönlendiren ve beklentilerini karşılayacak programın uygulanmasını sağlayan kişiler de merkezlerde çalışan fitness antrenörleridir. Fitness antrenörleri; spor merkezlerine üye olanlara psikolojik ve fiziksel açıdan uygun antrenman planlaması yaparak gerekli desteği sağlamaktadır. İş, aile gibi yoğunluk içerisinde yaşanan stres ve tükenme ile baş etme, zindelik kazanma, kısaca yaşam kalitesini sürdürmek açısından merkeze başvuran pek çok kişi ile yüz yüze çalışma yapmaktadırlar. İnsanlara hizmet sunan ve yüz yüze ilişki gerektiren mesleklerde tükenmenin ortaya çıkma olasılığının arttığını bildirmiştir (Babaoğlan, Altun ve Çakan, 2010). Literatürdeki bu bilgi göz önüne alındığında ve yoğun iş temposu içerisinde; stresle baş etme, zinde kalmak, duygusal açıdan iyi hissetmek ve tükenme sendromunu önlemek açısından merkeze başvuran kişilere doğru egzersizi planlamada ve gerekli desteği sağlamada önemli rolleri olan ve pek çok kişi ile yüz yüze çalışan fitness antrenörlerinde stresle baş etme ve tükenme durumları ne düzeydedir? sorusu akla gelmiştir. Ayrıca tükenme ve stresle baş etmede nasıl bir yol izledikleri, dolayısıyla yardım arama tutumları da merak edilmiştir. Tüm bu sorulardan hareketle araştırmanın ana amacı doğrultusunda; İstanbul İli Avrupa Yakası'nda faaliyet gösteren fitness merkezlerinde çalışan antrenörlerin tükenme düzeyi, stresle başa çıkma ve yardım arama tutumları belirlenmek istenmiştir. Belirlenen tükenme düzeyi, stresle başa çıkma tarzları ve yardım arama tutumlarının da; yaş, cinsiyet, günlük çalışma saati, fitness antrenörlüğü dışında bir işte çalışıp çalışmama, düzenli

spor yapma durumları ve haftalık antrenman saatleri açısından da bir farklılık gösterip göstermediği alt amaçlar olarak araştırılmak istenmiştir.

Yöntem

Araştırma evreni, İstanbul İli Avrupa Yakası'nda çalışan ve 18 yaşından büyük fitness antrenörlerinden oluşmaktadır. Evreni temsil eden örneklem ise küme örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Küme örnekleme tekniğinde, öncelikle bireylerin içinde yer aldıkları grupların, yani kümelerin, basit tesadüfi, sistematik ya da tabakalı örnekleme yoluyla seçilebildiği belirtilmiştir. Bu örnekleme tekniğiyle büyük bir şehri önce bölgelere, sonra mahallelere, sonra sokaklara bölerek, sonunda hanelerden oluşan örneklem ve belirlenen hanelerden bireyler seçilebildiği açıklanmıştır. Küme örnekleme tekniğinin, evrene giren bütün bireylerin listelenemediği ancak evrenin kendiliğinden alt gruplara ayrılmış olduğu ve bu alt gruplara giren bireylerin listelenebildiği durumlarda son derece kullanışlı olduğu belirtilmiştir. (Erkuklu ve Saltık, 2001).

Araştırma evrenini belirlemek ve evrenin tamamına ulaşmak için İstanbul İli Avrupa Yakasında bulunan fitness merkezlerinin sayısı belirlenmek istenmiştir. 15.10.1999 tarihli, 23847 resmi gazete sayılı Özel Beden Eğitimi ve Spor Tesisi Yönetmeliği, İkinci Bölüm Madde 5'te belirtilen "Tesis açmak isteyen gerçek veya tüzel kişiler; açılış izni alabilmek için tesisin açılacağı ilin (Değişik ibare:RG-3/4/2012-28253) il müdürlüğüne dilekçe ile başvururlar." maddesinden hareketle İstanbul Gençlik Spor İl Müdürlüğü ile telefon yoluyla görüşmeler yapılmış ve görüşmeler sonrasında İstanbul ili Avrupa Yakası bölgesinde 356 adet özel fitness merkezi olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Ancak bu merkezlerde çalışan antrenörlerin tam sayısı belirlenemediği için küme örnekleme yöntemi kullanılarak Avrupa Yakası evreni mahallelere, sonra da sokaklara bölerek, her bir mahalleden örneklem seçilerek 356 fitness merkezini temsilen küme örnekleme, basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen fitness merkezleri ile görüşülmüş ve 56 fitness merkezinden çalıştırdıkları fitness antrenörlerine ölçeklerin uygulanması konusunda izin alınabilmiştir. Kulüpler araştırmaya izin verdikten sonra Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulundan KÜ GOKAEK 2018/122 numaralı etik onay alınmıştır. Etik onay ve çalışma izinleri sonrası spor salonlarına gidilerek ve bu salonlara bağlı çalışan fitness antrenörlerine araştırma

hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmaya gönüllü katılmak isteyenlere ölçek uygulaması yapılmıştır. Araştırmaya gönüllü katılan ve ölçekleri yönergeye uygun dolduran toplam 401 fitness antrenörü örneklem grubunu oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada fitness antrenörlerine; Tükenmişlik Ölçeği, Stresle Başa Çıkma Ölçeği, Yardım Arama Tutum Ölçeği ve literatür bilgileri ışığında araştırmacılar tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır.

Tükenmişlik Ölçeği: Pines ve Aronson (1988) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması Çapri (2006) tarafından yapılmıştır. Verilerin analizinde tükenmişlik puanının yüksek çıkması, katılımcıların da tükenmişliklerinin yüksek olduğu anlamına gelir. Yanıtları hiçbir zaman (1), sadece bir defa (2), nadiren (3), bazen (4), sık sık (5), çoğunlukla (6), her zaman (7) şeklinde 7'li likert tipi olan bu ölçek, 21 maddeden oluşmakta ve yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında iç tutarlık katsayısı 0,93 bulunmuştur (Çapri, 2006, s.1401). Bu araştırma için güvenilirlik katsayısı Cronbach alpha değeri 0,86 bulunmuştur.

Stresle Başa Çıkma Ölçeği: Folkman ve Lazarus tarafından geliştirilmiş ve tamamen uygun (1), oldukça uygun (2), kararsızım (3), biraz uygun (4), hiç uygun değil (5) şeklinde 5'li likert tipinde hazırlanmıştır. Türküm tarafından 2002 yılında geçerlik güvenilirlik çalışması yapılmış olan bu ölçek "Sosyal Destek Arama, Soruna Yönelme ve Sorunla Uğraşmaktan Kaçınma" alt boyutlarından oluşmaktadır. Boyutlarda puanların artması, özelliğin de arttığını göstermektedir. Ölçek bütünü için bulunan iç tutarlık katsayısı ise 0,78; alt ölçekler için ise sırasıyla 0,85; 0,80 ve 0,65 olarak bulunmuştur (Türküm, 2002). Bu araştırma için güvenilirlik katsayısı Cronbach alpha değeri ise 0,80 olarak bulunmuştur.

Yardım Arama Tutum Ölçeği: Özbay, Yazıcı, ve Şahin tarafından 1999 yılında kriter ve yapı geçerliğine uygun olarak geliştirilmiş ve kriter geçerliği için MMPI testinin K alt testi kullanılmıştır. Yapı geçerliği için ise yapılan faktör analizinde Cronbach Alpha değeri 0,79 olarak bulunmuş ve 46 maddeden oluşturulmuştur. Envanter, 1 ile 6 arasında derecelendirilmekte ve hiçbir zaman (1), çok az bir zaman (2), az bir zaman (3), bazen (4), sık sık (5), her

zaman (6) şeklinde yanıtlanan 6'lı likert şeklinde değerlendirilmektedir (Özbay ve diğerleri, 1999, s.62). Ölçek "Kişiler Arası Açıklık, Zorlanma, Danışmaya Olan İnanç, İhtiyaç Hissetme ve Sosyal Kabul" olmak üzere beş alt boyuttan oluştuğu açıklanmaktadır. Puanların artması özelliğın de arttuğı anlamına gelmektedir (Özbay ve diğerleri, 1999). Bu araştırma için güvenilirlik katsayısı Cronbach alpha değeri 0,77 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler ortalama, standart sapma ve yüzde olarak sunulmuştur. Veriler SPSS 22.00 paket programında analiz edilmiş ve yapılan analizlerde verilerin normal dağılıma uymadıkları için nonparametrik ölçümlerden ikili küme karşılaştırmaları için Man Whitney U; ikiden fazla küme karşılaştırmaları için ise Kruskal Wallis testleri ile analiz yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde katılımcıların sosyo-demografik bulguları ile ölçek karşılaştırmasından elde edilen verilere yer verilmiştir. Katılımcıların sosyo-demografik ve spor durumlarına ilişkin yüzdelik dağılımları analizlerin yapıldığı tabloda gösterilmiştir.

Tükenme Ölçeğine İlişkin Bulgular

Tablo 1. incelendiğinde cinsiyet, başka bir mesleği olup olmaması ve düzenli spor yapma durumları açısından tükenmişlik puanları istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>0,05$).

Tablo 1. Cinsiyet, Spor Yapma ve Başka Bir Mesleği Olup Olmama Durumlarına Göre Tükenmişlik Açısından Man Whitney U Test Sonuçları

Veriler	Cinsiyet		Başka bir iş/meslek		Düzenli spor	
	Kadın	Erkek	Var	Yok	Yapıyor	Yapmıyor
N(%)	129(32,2)	272(67,8)	41(10,2)	360(89,8)	360(89,8)	41(10,2)
Sıra Ort.	206,74	198,28	217,35	199,14	197,62	219,85
Sıra top	26669	53932	89911,5	71689,5	67190,5	13410,5
Z	-0,683		-0,954		-1,379	
U	16804		6709		9220	
P	0,49		0,34		0,16	

Tablo 2'de yaş açısından 24 yaş ve altındaki katılımcıların lehine anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0,05$). Ayrıca günlük çalışma saati açısından tü-

kenmişlik puanları 13 saat ve üzerinde çalışan katılımcıların lehine anlamlı farklılık görülürken ($p<0,05$); haftalık olarak yapılan antrenman saati açısından tükenmişlik puanları istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>0,05$).

Tablo 2. Yaş, İş ve Haftalık Spor Yapma Süresine Göre Tükenmişlik Düzeyi Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değişkenler		N	(%)	mean	X ²	Sd	p
Günlük Çalışma Saati	3-6 saat	67	16,7	179	9,388	4	0,05
	7-10 saat	237	59,1	194,5			
	10-12 saat	53	15	227,9			
	13 saat ve üzeri	44	11	233,5			
Haftalık Yapılan İdman Saati	Antrenman yok	55	13,7	177	3,781	4	0,43
	1-3 saat	42	10,5	190,33			
	4-6 saat	152	37,9	205,10			
	7-9 saat	84	20,9	204,7			
Yaş	10 saat ve üzeri	68	17	213,4	9,528	4	0,04
	24 yaş ve altı	117	29,2	209,21			
	25-29 yaş	184	45,9	203,31			
	30-34 yaş	62	15,5	199,70			
	35-39 yaş	21	5,2	206,5			
	40 yaş ve üzeri	17	4,2	117,6			

Stresle Başa Çıkma Ölçeğine İlişkin Bulgular

Tablo 3. Katılımcıların Cinsiyet, Başka Bir İş Olup Olmaması ve Spor Yapma Durumlarına Göre Stresle Başa Çıkma Ölçeği Alt Boyutları Man Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek alt boyutları ve analiz değerleri	Cinsiyet		Başka Bir İş/Meslek		Spor yapma durumu		
	Kadın	Erkek	Var	Yok	Var	Yok	
Soruna Yönelme	Sıra Ort	209,9	196,8	204,46	200,64	194,33	249,32
	Sıra top	27077	53524	8383	72218	65392,5	15208,5
	Z	-1,061		-0,202		-3,543	
	U	16396		7238		7422	
	P	0,28		0,84		0,001	
Sosyal Destek	Sıra Ort	204,45	199,37	201,22	201	197,8	219
	Sıra top	26373,5	54227,5	8250	72351	67244	13357
	Z	-0,122		-0,068		-1,304	
	U	17099		7371		9274	
	P	0,68		0,99		0,18	
Kaçınma	Sıra Ort	193,34	204,63	209,10	200,10	203,5	187,3
	Sıra top	24940,5	5566,5	8572,5	72028,5	69177	11424
	Z	-0,913		-0,472		-1,006	
	U	16555		7048		9533	
	P	0,36		0,63		0,31	

Tablo 3'e bakıldığında; cinsiyet ve başka bir meslekle uğraşma açısından stresle başa çıkma ölçeği tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Düzenli spor yapma durumunda da; sosyal destek ve kaçınma alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermez iken; soruna yönelme alt boyutunda düzenli spor yapanların lehine anlamlı farklılık göstermiştir ($p<0,05$).

Tablo 4'e bakıldığında yaş değişkeni açısından 25-29 yaş grubundakilerin lehine soruna yönelme alt boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0,05$). Günlük çalışma saati açısından stresle başa çıkma alt boyutlarında farklılık görülmezken ($p>0,05$); haftalık olarak yapılan antrenman saati açısından ise spor yapmayanların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0,05$).

Tablo 4. Katılımcıların Yaş, Spor ve Mesleki Durumlarına Göre Stresle Başa Çıkma Bulguları (Kruskal Wallis Testi Sonuçları)

Değişkenler	N	Soruna Yönelme			Sosyal Destek			Kaçınma		
		mean	X ²	sd	mean	X ²	sd	mean	X ²	sd
Yaş	24 ve altı	117	195,8		206,14			191,2		
	25-29 yaş	184	213,17	9,81	203,84	2,53	4	200	3,18	4
	30-34 yaş	62	193		200			216,5		
	35-39 yaş	21	207,8		176,3			227,9		
	40 ve üzeri	17	126		170,06			193,3		
P		0,04	0,63		0			0,52		
Günlük Çalışma Saati	3-6 sa	67	217,60		226,70			205,75		
	7-10 sa	237	198,35	2,76	192,14	4,83	3	200,3	0,83	3
	10-12 sa	53	183,70		200			188,8		
	13 ve üzeri	44	206,02		206,61			207,44		
	P		0,42		0,18			0,84		
Haftalık Yapılan Antrenman Saati	Yok	55	260,7					260,7		
1-3 saat	42	197,9	19,8	197,9	3,78	4	201	6,08	4	
4-6 saat	152	199		199			204,20			
7-9 saat	84	192,05		192,05			190,27			
10 ve üzeri	68	170,8		170,8			183,17			
P		0,001		0,43			0,19			

Yardım Arama Tutumları Ölçeğine İlişkin Bulgular

Tablo 5'e bakıldığında yardım arama tutumları sadece cinsiyet açısından zorlanma ve danışmaya olan inanç alt boyutlarında kadınların lehine, ihtiyaç hissetme alt boyutunda erkeklerin lehine anlamlı sonuçlar görülmüştür ($p<0,05$). Başka bir meslekle uğraşma tüm alt boyutlarda; düzenli spor yapma değişkeni açısından ise kişiler arası açıklık ile zorlanma alt boyutlarında

anlamli farklılık bulunmamıştır. Sadece sosyal kabul alt boyutunda düzenli spor yapmayanların lehine anlamlı sonuç elde edilmiştir ($p<0,05$).

Tablo 5. Katılımcıların Cinsiyet, Başka Bir İşi Olup Olmaması ve Spor Yapma Durumlarına Göre Yardım Arama Ölçeği Alt Boyutları Man Whitney U Test Sonuçları

Ölçek alt boyutları ve analiz değerleri	Cinsiyet		Başka Bir İş/Meslek		Spor yapma durumu		
	Kadın	Erkek	Var	Yok	Var	Yok	
Kişiler Arası Açıklık	Sıra Ort	199,4	201,8	202,8	200,8	200,25	205,25
	Sıra top	25721,5	54879,5	8313	72288	68080,5	12520,5
	Z	-0,191		-0,102		-0,311	
	U	17336		7308		10110	
	P	0,84		0,91		0,75	
Zorlanma	Sıra Ort	218,5	192,7	188,21	202,5	202,8	190,95
	Sıra top	28187,5	52413,5	7716,5	2884,5	68953,5	11647,5
	Z	-2,085		-0,747		-0,0737	
	U	15285		6855		9756	
	P	0,03*		0,45		0,46	
Danışmaya Olan İnanç	Sıra Ort	205,26	200	200,5	201,1	206,6	169,9
	Sıra top	26478	54123	8220,5	72380,5	70238,5	10362,5
	Z	-0,507		-0,029		-2,280	
	U	16995		7359		8471	
	P	0,61		0,97		0,02	
İhtiyaç Hissetme	Sıra Ort	180,74	210,61	207,5	200,3	205,4	176,53
	Sıra top	23315,5	57285,5	8507,5	72093,5	69832,5	10768,5
	Z	-2,415		-0,380		-1,794	
	U	14930		7113		8832	
	P	0,01		0,70		0,07	
Sosyal Kabul	Sıra Ort	194,64	204	208,9	200,1	194,6	236,66
	Sıra top	25108	55493	8564	72037	66165	14436
	Z	-0,078		-0,473		-2,687	
	U	16273		7057		8195	
	P	0,43		0,63		0,001	
Toplam Puan	Sıra Ort	200,4	201,3	214,9	199,42	203,9	185,02
	Sıra top	25852,5	54748,5	8809,5	71791,5	69315	11286
	Z	-0,011		-0,809		-1,170	
	U	17467		6811		6395	
	P	0,94		0,41		0,24	

Tablo 6. 'da yaş açısından zorlanma ve danışmaya olan inanç alt boyutlarında 40 yaş ve üzerindeki katılımcıların lehine anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0,05$). Haftalık 10 saat ve üzerinde antrenman yapanların lehine danışmaya olan inanç alt boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0,05$).

Tablo 6. Katılımcıların Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Yardım Arama Tutum Bulguları (Kruskal Wallis Testi Sonuçları)

Değişkenler	Kişiler arası açıklık			Zorlanma			Danışmaya inanç		
	mean	X ²	sd	mean	X ²	sd	Mean	X ²	sd
Yaş	24 yaş ve altı	184,1		205,5			213,4		
	25-29 yaş	207		195,4			191,4		
	30-34 yaş	202,7	3,1	4	187,7	11,7	4	181,6	10,5
	35-39 yaş	191,8			191,9			219,9	
	40 yaş ve üzeri	230			290,5			267,3	
	P	0,53			0,02			0,03	
Günlük Mesai Saati	3-6 saat	172,9		193,2			198		
	7-10 saat	204,3	5,8	3	208,9	3,6	3	205,9	1,54
	10-12 saat	221,7			191			190,7	
	13 sa ve üzeri	198,5			177,8			186,9	
	P	0,12			0,31			0,67	
Haftalık Yapıldığı İdman Saati	Ant yapmayan	208		173,2			157,4		
	1-3 saat	197,5		205,3			201,2		
	4-6 saat	192,4	3,02	4	204,9	4,86	4	213,9	16,6
	7-9 saat	218			196,8			181,7	
	10 ve üzeri	195,8			173,2			231,2	
P	0,55			0,30			0,001		

Tablo 7. incelendiğinde sosyo-demografik özellikler açısından yaş ve günlük mesai açısından yardım arama tutumlarında herhangi bir farklılık görülmezken, haftalık olarak yapılan antrenman saati açısından sosyal kabul alt boyutunda antrenman yapmayanların lehine anlamlı farklılık görülmüştür.

Tablo 7. Katılımcıların Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Yardım Arama Tutum Bulguları (Kruskal Wallis Testi Sonuçları)

Değişkenler	N	İhtiyaç Hissetme			Sosyal Kabul			Toplam Puan		
		mean	X ²	sd	mean	X ²	sd	mean	X ²	sd
Yaş	24 ve altı	117	196,7		191,7			200,5		
	25-29 yaş	184	202,3		212,85			198,2		
	30-34 yaş	62	197,6	1,14	4	208,44	8,2	4	194,21	7,5
	35-39 yaş	21	202			155,7			138,4	
	40 ve üzeri	17	227,6			165,6			274,82	
	P		0,88			0,08			0,11	
Günlük Mesai Saati	3-6 sa	67	186,5		176,1			175,1		
	7-10 sa	237	205,9	1,93	3	209	5,4	3	210,53	5,7
	10-12 sa	53	203,2			188			200	
	13 ve üzeri	44	190			205			186	
	P		0,58			0,14			0,12	
Haftalık Yapıldığı İdman Saati	Ant. yok	55	178		256,2			176,3		
	1-3 sa	42	217,3	5,6	4	199	18,6	4	205,1	3,6
	4-6 sa	152	205,3			195			202,1	
	7-9 sa	84	189,2			201,4			201,8	

10 ve üzeri	68	214,7	179	215,2
P		0,28	0,001	0,46

Tartışma ve Sonuç

Araştırma için; adres bilgilerinin güncel olmaması, meslek odası olmaması gibi kurumsal bir işleyişin olmamasından kaynaklı olarak; İstanbul Avrupa Yakası Fitness antrenörleri evrenine tam ulaşamadığı düşünülmüştür. Bu durum araştırmanın sınırlılığı olarak değerlendirilmiştir. Ancak bu sınırlılıklarla birlikte çalışmanın yürütülmesi, konuya dikkat çekerek alana katkı sunması açısından önemli kabul edilmiştir.

Tükenme Ölçeğine Ait Bulguların Tartışılması

Araştırma verilerinde İstanbul İli Avrupa Yakası'nda çalışan fitness antrenörlerinin cinsiyet, başka bir işle uğraşp uğraşmama, düzenli spor yapıp yapmama ve haftalık yaptıkları idman saatine göre tükenmişlik düzeylerinin değişmediği görülmüştür. Bu değişkenler açısından tükenme duygusunda bir farklılık bulunmamasının nedeni; çalışma grubunun işleri gereği spor yapmaları olarak değerlendirilmiştir.

Başka bireylerin rekreasyon amaçlı katıldıkları bir alanın fitness antrenörlerinin işi olduğu halde, yaptıkları işlerin iletişim ve aktivite gerektiren bir iş olması ve grup halinde yapılan egzersizlerin de olumlu sonuçları olduğu, iş verimliliğinin artırılmasında ve ikili ilişkilerin etkili hale gelmesinde pozitif etki sağladığı yönündeki literatür bilgileri de göz önüne alındığında (Erkal, 1992; Ersoy, Bilgiç ve Akyol, 2008, s.9; Kanamori, Takamiya ve Inoue, 2015; Plante, Coscarelli, Caputo ve Oppezzo, 2000), çalışma grubunu oluşturan antrenörlerin de işi gereği hareketli ve genelde grup halinde yapılan aktiviteyi yönetmelerinin bu sonucu ortaya çıkarmış olabileceği düşünülmektedir.

Günlük çalışma saatleri değişkeni açısından fitness antrenörlerinin tükenmişlik durumlarına bakıldığında; 13 saat ve üzeri saatlerde çalışan antrenörlerin tükenmişlik düzeylerinin arttığı görülmüştür. Literatürde; işi yapan kişilerde; artan iş yükü ve iş saatleri ile başa çıkacak bir kontrol mekanizmasına sahip olunmadığında, bilgi birikimi, yetenek ve yeterlilikler, kaynaklar gibi durumlar açısından kendilerini eksik olarak değerlendirecekleri için zamanla kaygı ve stres sorunlarının ortaya çıktığı ve tükenmişlik

yaşandığı belirtilmiştir (Köse, 2019, s.12; Roberts, 2020; Schaubroeck ve Merritt, 1997; Temel, 2006). Mesai saatinin fazla olmasının, tükenmişliği etkileyen sebeplerden olduğu, antrenörlerin kendine zaman ayıramamasının, saatlerin fazla olmasıyla hissedilen yorgunlukların, aynı ortamda fazla saat geçirilmesiyle birlikte bir tür psikolojik baskı gibi algılanarak tükenmişliği ortaya çıkarttığı düşünülmüştür.

Mesleki faaliyetlerini sürdüren fitness antrenörlerinin yaş değişkenine göre tükenmişlik düzeyleri incelendiğinde; 24 yaş ve altındaki gruplarda bulunan antrenörlerin tükenmişlik düzeylerinin arttığı görülmüştür. Tükenmişliğe ilişkin yapılan araştırmalarda da, bu çalışmayı destekler şekilde daha genç olan çalışanların tükenmişlik seviyesinde artış olduğu belirtilmiştir (Saatoğlu ve Karagün, 2014). Bu sonuçlarda; genç yaş gruplarında tükenmenin daha yüksek çıkmasının antrenörlerin deneyimsizlikleriyle ilişkili olduğu, genç antrenörlerin çalıştıkları sektörü yeterince tanımamaları, iş talebi beklentileri ve kişisel kapasite arasında denge olması durumunda tükenme geliştiği (Kalimo, Pahkin, Mutanen ve Toppinen-Tanner, 2003; Kanai-Pak, Aiken, Sloane ve Poghosyan 2008; Saatoğlu ve Karagün, 2014), yeni başlayan antrenörlerde ekonomik açıdan aylık ücretlerinin daha düşük olmasından kaynaklı olabileceği düşüncesini doğurmuştur. Ayrıca işe alıştırma eğitimlerinin çalışanların işe uyumu, işini sevmesi ve aidiyet duygusu kazandırılması açısından önemli olduğunu ileri süren araştırmalarla (Topaloğlu ve Sökmen, 2003) değerlendirildiğinde; fitness antrenörlüğüne yeni başlayan genç antrenörlere yönelik eğitimlerin tasarlanması, özellikle uyum eğitimlerinin işini sevmeye, aidiyet duygusu geliştirmeye yönelik ve dolayısıyla da tükenme ile baş etmede destekleyici olarak planlanarak, sonuçlarının da test edilmesinin konuya daha açıklık kazandıracağı düşünülmüştür.

Stresle Başetme Ölçeğine Ait Bulguların Tartışılması

Katılımcıların; cinsiyet, başka bir işle uğraşıp uğraşmama ve günlük çalışma süresi açısından stresle başetme ölçeği alt boyutlarının hiç birinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Fitness antrenörlerinin spor yapıp yapmama durumuna göre stresle başetme alt boyutları incelendiğinde; sadece spor yapanlar lehine soruna yönelme alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Literatüre bakıldığında spor yapmanın duygusal açıdan; özgüveni yükselttiği, negatif düşünceleri uzaklaştırdığı, strese uyum sağlayıcı dolayısıyla

da stresi azaltıcı etkileri olduğu (Demir ve İlhan, 2019; Fox, 1999; İlhan, 2010; Karakaya, Coşkun ve Ağaoğlu, 2006, s.163; Mumcu ve Mumcu, 2019; Step-toe ve Butler, 1996) bilgilerinin bulunan sonuçları desteklediği düşünülmüştür.

Sporun stresle başetmede etkili olduğunu, özellikle soruna yönelme alt boyutunda etkili olduğunu gösteren bir diğer bulgu da, antrenörlerinin haftalık antrenman saatlerine göre stresle başa çıkma ölçeği soruna yönelme alt boyutunda pozitif yönde bir etki yaratması, antrenman saati arttıkça stresle baş etme puanlarının da anlamlı bir şekilde yükselmesidir. Ayrıca literatürde de; sporun rahatlamayı sağlayan serotonin, endorfin gibi hormonları salgılatarak; duygusal açıdan bireylerde iyi hissetme duygusu yarattığı, stresle başetmede destekleyici olduğu bildirilmiştir (Baltaş ve Baltaş, 2008, s.194, 202; Bond, Lyle, Tappe, Seehafer ve D’Zurilla, 2002, s.329-343; Ersoy, ve diğerleri, 2008, s.12; Penedo ve Dahn, 2005; p.189-192; Tarhan, 2005). Yine stresin tükenmeyi tetikleyici bir etken olduğu, stresörler ile tükenme duygusu arasında pozitif ilişkilerin bulunduğu yapılan araştırmalar sonucunda ortaya konmuştur (Moran, 2004; Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996).

Yaş değişkenine göre, 25-29 yaş aralığında bulunan antrenörlerin, soruna yönelme alt boyutunda aldıkları puanlarda anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Literatür incelendiğinde; bu çalışma bulgularını destekler şekilde 20-29 yaş aralığındaki bireylerin stres ortalamalarının yüksek olduğu belirlenmiştir (Yıldırım, 2008, s.160). Bu sonuçlarla bakıldığında örneklem grubunu oluşturan 25-29 yaş grubundaki fitness antrenörlerinin tecrübe kazanma dönemini geçtikleri, kendilerini stajyer hoca seviyesinin üzerine çıkarak sorumluluk aldıkları ve bu sorumlulukla birlikte gelen stresli durumu ve problemi çözme girişiminde bulunmalarının bir etkisi olmuş olabileceği düşünülmüştür.

Yardım Arama Ölçeğine Ait Bulguların Tartışılması

Antrenörlerin verdiği cevaplar analiz edildiğinde; cinsiyet değişkenine göre yardım arama tutumları ölçeğinin alt boyutu olan zorlanma ve ihtiyaç hissetme açısından erkeklerin daha fazla zorlandığı, ancak danışmaya daha çok ihtiyaç hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalarda kadınların; paylaşımına daha açık olmaları, düşüncelerini yalın ve açık anlatabilmelerine bağlı olarak, duygusal problemlerini daha çabuk kabullendiği ve pro-

fesyonel yardıma ihtiyaç duyduklarını fark edip ifade ettikleri (Ang, Lim, Tan ve Yau, 2004; Gündüz, 2019; Johnson, 1988); erkeklerin kendini açma durumlarının daha uzun bir süreçte gerçekleştiği, bu konuda zorluk çektikleri ve sorunun varlığını kabullenmelerinde zorlandıkları açıklanmıştır (Goleman, 1998, çev, 2018; Levant, 1990; Özbay, Terzi, Erkan ve Çankaya, 2011). Bu bilgilerle analiz sonuçları yorumlandığında; erkeklerin yardım aramada kadınlara göre daha fazla ihtiyaç hissettikleri beklenen bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Düzenli olarak spor yapan antrenörlerin yardım arama tutumlarından danışmaya olan inanç alt boyutundaki puanlarının, spor yapmayan antre-nörlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde branş farketmeksizin düzenli spor yapanların kaygı bozukluğu ve stres seviyelerinin spor yapmayanlara göre daha düşük olduğu (Canan ve Ataoglu, 2010) bilgileri göz önüne alındığında; spor yapan antrenörler psikolojik ve fizyolojik açıdan iyi hissedecekleri için profesyonel desteğe bakış açıları spor yapmayanlara göre daha olumlu olabileceği düşünülmüştür.

Yardım arama tutumları, yaş gruplarına göre incelendiğinde; kırk yaş ve üzerinde olan fitness antrenörlerinin danışmaya olan inançları genç olan antrenörlere göre daha yüksek olduğu ancak zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Danışmaya olan inanç, uzman bir yardım arayan kişilerin güvenini ve bağlılığını barındırdığı, böylelikle bu kişilerin psikolojik sorunlarının farkında olduğu ve bunu kabul ettiği; bu boyutun yardımın işe yararlılığını sorgulayan bir yapıda olduğu ileri sürülmüştür (Özbay ve diğerleri, 1999). Bu bilgilerle bakıldığında; kırk yaş ve üzerinde olan fitness antrenörlerin emekli olmaya yakın bir yaş grubunda olmaları, tecrübelerinin fazla olması sonucunda kendini tanımaları, psikolojik olarak problemlerini fark etmeleri ve sorunlarına profesyonel destek almada pozitif bir bakış açısı geliştirmiş olabilecekleri düşünülmüştür.

Antrenörlerin yapmış oldukları antrenman saatlerine göre, haftalık ortalama 10 saat ve üzerinde antrenman yapanların danışmaya olan inançlarının daha fazla olduğu görülmüştür. İnsanın özel yetenekleri olan ve yaşamını merkezi sistemle kontrol altında tutan bir mekanizması olduğu; egzersiz durumlarında solunum, sindirim, boşaltım ve iskelet-kas sisteminin istenilen düzeyde verimli tutulmasını sağladığı, uzun süre hareket etmeyen bireylerin de sağlık sıkıntıları ile savaştıkları durumunda kaldığı (Can, Arslan

ve Ersöz, 2014, s.4; Çiçek, 2010) bilgileriyle değerlendirildiğinde antrenman yapan antrenörlerin iyi hissettikleri, olaylara bakış açılarının olumlu olması sonucunda sağlık konularında farkındalıklarının arttığı, böylece profesyonel yardıma yönelik tutumları ve danışmaya olan inançlarının da artmış olabileceği düşünülmüştür.

Antrenörlerin haftalık olarak yapmış oldukları antrenman saatlerine göre yardım arama tutumları ele alındığında; spor yapmayan antrenörlerin sosyal kabul alt boyutunda farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fiziksel aktivite ve sporun, bireylerin zihinsel, bilişsel ve sosyal gelişimlerine destek verdiği, kişilerin yaşadıkları toplumlarda daha zinde, sağlıklı, kaliteli, mutlu ve huzurlu olmalarında önemli bir etkiye sahip olduğu belirtilmiştir (Mumcu ve Mumcu, 2019; Özdenk, 2018). Ayrıca spor yapanların spor yapmayanlara göre sağlıklı bir ruha ve bedene sahip olacağı açıklamasıyla (Can, ve diğerleri, 2014, s.4; Özdenk, 2018) bakıldığında; spor yapanların spor yapmayanlara göre psikolojik açıdan daha iyi hissedecekleri, stresle başetme gibi konularda daha fazla becerileri olacağı düşünülebilir.

Sonuç olarak, antrenörlerin yaş artışına paralel olarak tükenmişlik duygusunun da anlamlı şekilde yükseldiği göz önüne alındığında; motivasyon artırıcı çalışmalarla birlikte kurum içinde psikolojik açıdan rutin kontrollerin yapılması, tükenme gibi sorunların önlenmesi açısından, kurum içi aktiviteler ve farklı organizasyonlar planlanması, serbest zaman etkinliklerine katılımları açısından aktivite planının yanısıra mesai saatlerinin de düzenlenmesi önemli görülmüştür. Ayrıca fitness antrenörlerinin bağlı olduğu meslek odası, federasyon vb. kurumların daha sistemli ve kurumsal çalışması, antrenörlerin bilgilerinin güncel tutulması ve konu ile ilgili istatistiklerin ulaşılabilir olması mesleki kurumsallık ve bazı organizasyon planlanmasında önemli olduğu düşünülmüştür.

EXTENDED ABSTRACT

**Burnout, Stress Coping and Help-seeking Attitudes
of Istanbul European Side Fitness Coaches**

*

Seval Kayğusuz - Elif Karagün
Istanbul Gedik University-Kocaeli University

It is suggested to participate in exercise programs to overcome stress, to prevent burnout syndrome and to feel emotionally good. People living in cities usually go to fitness centres to do sports. Fitness trainers organize the exercise plan that is needed in the fitness centres. When it is considered that the burnout in some professions that require intensive interpersonal relations has increased, fitness trainers that work with many people face to face organize them exercise programs to deal with daily stress. Therefore, it is wondered what level is their burnout level; how they cope with stress; and their attitudes towards seeking for help for this kind of problems.

Thus, it is aimed to determine the burnout level, the attitudes towards seeking for help and stress level of fitness trainers working at sport centres in the European Part of the Province of Istanbul. It is also aimed to find out if there is a difference between their burnout levels, the way they deal with stress, the attitudes towards seeking for help and their ages, gender, daily working hours, if they work at other jobs apart from fitness training, if they regularly do sports, their workout hours. With this aim, the universe of this study was formed with 356 fitness centres that are in the European Part of the Province of Istanbul and the sample of the study was formed with 401 volunteering fitness trainers working at 56 sport centres after they were informed about our study.

Fitness Trainers were applied Burnout Scale, Stress Coping Scale, Seeking Help Attitude Scale and Personal Information Form.

The data collected in this study was presented as average, deviation, and percentage. Man Whitney U, one of the nonparametric measurements for binary clusters, was applied because the data do not fit with a normal distribution; Kruskal Wallis tests were used for the comparisons of more than binary clusters.

When the findings were examined; it was observed that the burnout level did not change according to the gender. The reason for this was evaluated with the fact that the work-group does sports. No significant difference was found between the burnout level and their doing another job; doing regular sport; and their training hours.

Ersoy et al stated (2008, p.9) that doing exercise plays an important role in protecting and preventing the person from chronic diseases, preventing and promoting the social health; doing exercise and sport has a positive effect on increasing the efficiency at work, and strengthening bilateral relations. When this comment was evaluated, it was thought that there is no significant difference between the professions of the research group and their burnout level. It was observed that burnout level of trainers who have more than 13 working-hours increased significantly. In addition, the burnout level was found to be high for the trainers who are in the age group under 24.

When the findings about coping with stress were evaluated, it was observed that there was a positive emotional effect on the training hour and the sub-dimension of the Stress Coping Scale. That means as the training hour increased, the scores of coping with stress increased significantly, as well. As for the age variable, a significant difference was found in the sub-dimension of Dealing with the Problem of the trainers who are between the ages of 25-29. It was also traced that Dealing with the Problem increased for the trainers aged over 40. It was understood that in terms of gender; men have more difficulty in the sub-dimension 'Strain' of 'Seeking Help Attitude Scale';

The findings of this study show us that men need to seek help more than women, which is an expected result.

Another finding of this study is that in the 'Seeking Help Attitude Scale', the scores in 'Faith for Consulting' sub-dimension of trainers who regularly do sports were higher than those who do not. It was concluded that in the sub-dimension of 'Faith for Consulting' in 'Seeking Help Attitude Scale'; the scores of fitness trainers aged over 40 were found to be higher than younger trainers, however, they have difficulties.

It was seen that trainers who do more than 10 hours of training a week need more faith for consulting.

When we examined Seeking Help Attitudes of the trainers according to their weekly-trainings, we concluded that there is a difference in social acceptance of trainers who do not do sports.

As a result, considering the high burnout of young trainers in parallel with the increase in their ages, it was considered as important to increase the number and variety of in-house activities, revising their working-hours as the trainers also need leisure time. In addition, some foundations such as chamber of profession or federations to which fitness trainers are affiliated should work more systematically and institutionally. Trainers should be updated, as well. All of these are thought to be important for the trainers about their professional attitudes and their feelings of burnout.

Kaynakça

- Alpaslan, A. H. (2012). Ergen ruh sağlığı ve spor. *Kocatepe Tıp Dergisi*, 13(3), 181-185.
- Ang, R. P., Lim, K. M., Tan, A. G. ve Yau, T. Y. (2004). Effects of gender and sex role orientation on help-seeking attitudes. *Current Psychology*, 23(3), 203-214. doi: [10.1007/s12144-004-1020-3](https://doi.org/10.1007/s12144-004-1020-3)
- Aylaz, R., Güllü, E., ve Güneş, G. (2011). Aerobik yürüme egzersizinin depresif belirtilere etkisi. *DEUHYO ED*, 4(4), 172-177.
- Babaoğlan, E., Akbaba Altun, S. ve Çakan, M. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 355-373.
- Baltaş, A. ve Baltas, Z. (2008). *Stres ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bezliudnyi, O., Kravchenko, O., Maksymchuk, B., Mishchenko, M., ve Maksymchuk, I. (2019). Psycho-correction of burnout syndrome in sports educators. *Journal of Physical Education and Sport*, 19(3), 1585-1590.
- Bond, D. S., Lyle, R. M., Tappe, M. K., Seehafer, R. S., ve D'Zurilla, T. J. (2002). Moderate aerobic exercise, Tai Chi, and social problem-solving ability in relation to psychological stress. *International Journal of Stress Management*, 9(4), 329-343.
- Brown, C. (2003). Low morale and burnout: is the solution to teach a values-based spiritual approach? *Complementary Therapies in Nursing Et Midwifery*, 9(2), 57-61. doi: [10.1016/S1353-6117\(03\)00012-X](https://doi.org/10.1016/S1353-6117(03)00012-X)
- Byrne A. ve Byrne D. G. (1993). The effect of exercise on depression, anxiety and ot mood states-a review. *Journal of Psychosomatic Research*, 37(6), 565-574. Doi: [10.1016/0022-3999\(93\)90050-p](https://doi.org/10.1016/0022-3999(93)90050-p)
- Can, S., Arslan, E. ve Ersöz, G. (2014). Güncel bakış açısı ile fiziksel aktivite. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 12(1), 1-10. doi: 10.1501/Sporm_0000000248

- Canan, F. ve Ataoğlu, A. (2010). Anksiyete, depresyon ve problem çözme becerisi algısı üzerine düzenli sporun etkisi. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 11(38), 38-43.
- Çapri, B. (2006). Tükenmişlik ölçeği-kısa formu ile eş tükenmişlik ölçeği-kısa formu'nun Türkçe uyarlaması ve psikoanalitik-varoluşçu bakış açısından mesleki ve eş tükenmişlik ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1393-1418.
- Çiçek, İ. E. (2010). *İnterferon tedavisi sonucu gelişen depresyon ile oksidatif stres ve nörotrofik faktörlerin ilişkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Demir, G. T., ve İlhan, E. L. (2019). Spora katılım motivasyonu: görme engelli sporcular üzerine bir araştırma. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1), 157-170.
- Dolaşır, S. (2006). *Antrenörlük etiği ve ilkeleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Ekeland, E., Heian F., Hagen, K.B., Abbott, J. ve Nordheim, L. (2004). Exercise to improve self-esteem in children and young people. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 1.
- Enzmann, D., Schaufeli, W. B, Janssen, H. ve Rozeman, A. (1998). Dimensionality and validity of the burnout measure. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 71(4), 331-351.
- Erkal, M. (1992). *Sosyolojik açıdan spor*. Ankara: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları.
- Erkuklu, G. ve Saltık, A. (2001). Bilimsel araştırmalarda örneklem seçimi. *Balkan Medical Journal*, 18(3), 241-248.
- Ersoy, G., Bilgiç, P. ve Akyol, A. (2008). *Fiziksel aktivite, beslenme ve sağlıklı yaşam*. Ankara: Klasmat Matbaacılık.
- Fox K. R. (1999). The influence of physical activity on mental wellbeing. *Public Health Nutrition*, 2(3a), 411- 418. doi: 10.1017/S1368980099000567
- Goleman, D. (2018). *Duygusal zeka*. Çev. B. Yüksel, İstanbul: Varlık Yayınevi.
- Gündüz, S. (2019). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin algılanan stres düzeyleri ile stresle başa çıkma tarzlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- İlbars, Z. (1994). Kültür ve stres. *Kriz Dergisi*. 2(1), 177-179. https://doi.org/10.1501/Kriz_0000000058
- İlhan, E. L. (2010). Hareketsiz yaşamlar kültürü ve beraberinde getirdikleri. *Milli Prodüktivite Merkezi Verimlilik Dergisi*, 3, 195-210.
- Johnson, M. E. (1988). Influences of gender and sex role orientation on help-seeking attitudes. *The Journal of Psychology*, 122, 237-241.

- Kalimo R., Pahkin K., Mutanen P. ve Toppinen-Tanner S. (2003). Staying well or burnout at work, work characteristics and personal resources as long-term predictors. *Work and Stress*, 17(2), 109-122.
- Kanai-Pak, M., Aiken, H. L., Sloane, M. D. ve Poghosyan, (2008). Poor work environments and nurse inexperience are associated with burnout, job dissatisfaction and quality deficits in Japanese hospitals. *Journal of Clinical Nursing*, 17(24), 3324-3329.
- Kanamori, S., Takamiya, T., ve Inoue, S. (2015). Group exercise for adults and elderly: Determinants of participation in group exercise and its associations with health outcome. *The Journal of Physical Fitness and Sports Medicine*, 4(4), 315-320.
- Karakaya, I., Coşkun, A. ve Ağaoğlu, B. (2006). Yüzücülerin depresyon, benlik saygısı ve kaygı düzeylerinin değerlendirilmesi. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 7, 162-166.
- Köse, Ö. (2019). *Presenteeism (İşte var olamama) ile örgütsel özdeşleşme ve tükenmişlik arasındaki ilişkinin analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Kut, S. (1994). Toplumsal değişim, kurumların yeniden yapılanması ve ruh sağlığı. *Kriz Dergisi*, 2(1), 180-184.
- Levant, R. F. (1990). Psychological services designed for men: a psychoeducational approach. *Psychotherapy*, 27(3), 309-31.
- Lyle, J. (2002). *Sports coaching concepts: a framework for coaches' behaviour*. London: Routledge.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B. ve Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Reviews Psychology*, 52, 397-422.
- Moran A. (2004). *Sport and exercise psychology: A critical introduction*. Routledge. New York.
- Mumcu, N. ve Mumcu, H. E. (2019). *Sporun stres ve mutluluk üzerine etkileri*. Ankara: Akademisyen Kitabevi A.Ş.
- Özbay, Y., Yazıcı, H. ve Şahin, B. (1999). Yardım arama tutum ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. 10. *Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*.
- Özbay, Y., Terzi, Ş., Erkan, S., ve Çankaya, Z. C. (2011). Üniversite öğrencilerinin profesyonel yardım arama tutumları, cinsiyet rolleri ve kendini saklama düzeyleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 59-71.
- Özdenk, S. (2018). Beden eğitimi ve spor, faydaları, önemi ve sınıflandırılması. *Spor Bilimlerinde Akademik Araştırmalar*, 77-89.

- Penedoa J. F. ve Dahna, J. R. (2005). Exercise and well-being: a review of mental and physical health benefits associated with physical activity. *Current Opinion in Psychiatry*, 18(2), 189-193. 15.06.2020 tarihinde file:///C:/Users/vaio/Downloads/Exercise_and_well_being_a_review_of_mental_and.13.pdf/ adresinden erişildi.
- Plante, T. G., Coscarelli, L., Caputo, D., ve Oppezzo, M. (2000). Perceived fitness predicts daily coping better than physical activity or aerobic fitness. *International Journal of Stress Management*, 7(3), 181-192.
- Roberts, W. O. (2020). Wellness and life balance for sports medicine physicians: recognizing physician burnout. *Current Sports Medicine Reports*, 19(2), 50-52.
- Saatoğlu, A. M. ve Karagün, E. (2014). Assessment of bunout levels of sport clup administrators. *Nigde University Journal Of Physical Education and Sport Sciences*, 8(1), 49-59.
- Salmon, P. (2001). Effects of physical exercise on anxiety, depression, and sensitivity to stres: a unifying theory. *Clinical Psychology Review*, 21, 33-61.
- Samur, Ü. G. ve Samur, S. (2017). *Sporda stres yönetimi ve teknikleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Schaubroeck, J. ve Merritt, D. E. (1997). Divergent effects of job control on coping with work stressors: The key role of self-efficacy. *Academy of Management Journal*, 40(3), 738-754.
- Stephoe A. ve Butler N. (1996). Sports participation and emotional wellbeing in adolescents. *The Lancet*, 347, 1789-1792.
- Sucuoğlu, B. ve Kuloğlu, N. (1996). Özürlü çocuklarla çalışan öğretmenlerde tükenmişliğin değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(36), 44-60.
- Tarhan, N. (2005). *Mutluluk psikolojisi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Temel, A. (2006). Organizasyonlarda işkolizm ve işkolik çalışanlar. "İş, Güç" *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 8(2), 104-127.
- Topaloğlu, M., ve Sökmen, A. (2003). İşe alıştırma (oryantasyon) eğitiminin etkinliği ve işgören performansı ilişkisi: Ankara'da Bir Uygulama *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 126-151.
- Torelli, J. A. ve Gmelch, W. H. (1992). Occupational stress and burnout in educational administration. Paper Presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco.
- Türkü, S. (2000). Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım almaya ilişkin tutumları ve kendini açma eğilimleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 205-220.

Yıldırım, S. (2008). Muhasebe öğretim elemanları ve meslek mensuplarının mesleki stress düzeyi üzerine bir araştırma. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (38), 153-162.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Kaygusuz, Ş. ve Karagün, E. (2020). İstanbul Avrupa Yakası fitness antrenörlerinin tükenmişlik, stresle başa çıkma ve yardım arama tutumları. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(35), 2102-2124. DOI: 10.26466/opus.784499

Festival Katılımcısı İşletmelerin Algılanan Toplumsal Fayda, Algılanan Toplumsal Maliyet ve Katılım Motivasyonlarının Festival Memnuniyeti ve Sadakati Üzerindeki Etkisi

DOI: 10.26466/opus.815382

*

Orhan Duman* – Sertaç Ercan ** – Burak Yaprak ***

* Dr. Öğr. Üyesi, Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi

E-Posta: oduman@bandirma.edu.tr

ORCID: [0000-0002-8983-5949](https://orcid.org/0000-0002-8983-5949)

** Öğr. Gör., Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi

E-Posta: sercan@bandirma.edu.tr

ORCID: [0000-0003-3896-9194](https://orcid.org/0000-0003-3896-9194)

*** Arş. Gör., Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi

E-Posta: byaprak@bandirma.edu.tr

ORCID: [0000-0001-9831-0813](https://orcid.org/0000-0001-9831-0813)

Öz

Turizm pazarlaması ve yönetim faaliyeti olan festivaller, festivalin düzenlendiği destinasyonlara olumlu katkılar sağlamayı hedefleyen ekonomik, sosyal ve kültürel etkinliklerdir. Bu çalışmada 2019 yılında ilki gerçekleştirilen Gönen Alveriş Festivali örnek olay olarak ele alınmış, festivallerin toplumsal faydaları ve toplumsal maliyetleri ile paydaşların festivale katılma motivasyonları, festivalden memnuniyet ve sadakat düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda festival paydaşlarından 105 adet işletmeyle yüz yüze ve ana kütlenin tamamına ulaşılarak tamsayım anket yöntemiyle kullanılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak kurulan araştırma modeli ve gerçekleştirilen istatistikî analiz sonuçlarına göre, toplumsal fayda değişkeninin memnuniyet üzerinde olumlu bir etkisi olduğu; toplumsal maliyet ve motivasyon değişkenlerinin ise memnuniyet üzerinde istatistikî açıdan anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Ayrıca toplumsal fayda ve motivasyon değişkenlerinin sadakat üzerinde olumlu, toplumsal maliyet değişkeninin ise sadakat üzerinde olumsuz bir etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmanın, gelecekte organize edilecek çeşitli festival ve etkinliklere, belirtilen değişkenler çerçevesinde çizdiği yol haritasıyla rehberlik etmesi, turizm, pazarlama ve halkla ilişkiler faaliyetleriyle ilişkili literatüre katkı sağlaması hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: *turizm, festival, toplumsal fayda, toplumsal maliyet, katılım motivasyonu*

Examining the Effects of Perceived Social Benefit, Perceived Social Cost and Participation Motivation in The Festival on Satisfaction and Loyalty

*

Abstract

Festivals, which are tourism marketing and management activities are economical, social and cultural events aimed at making positive contributions to destinations. In this study, Gonen Shopping Festival, which was held for the first time in 2019, was considered as a sample event, and it was aimed to determine the social benefits and social costs of the festivals, the motivations of the stakeholders to participate in the festival, and the festival satisfaction and festival. For this purpose, face-to-face and complete count were conducted with 105 companies that are the stakeholders of the festival. According to the research model established in accordance with the purpose and the statistical analysis results, the social benefit variable has a positive effect on satisfaction, while the social cost and motivation variables have no statistically significant effect on satisfaction. In addition, it was concluded that social benefit and motivation variables have a positive effect on loyalty, and social cost variables have a negative effect on loyalty. It is aimed that the study will guide the festivals to be organized in the future with the road map drawn within the framework of the specified variables and will contribute to the literature related to tourism and marketing activities.

Keywords: *tourism, festival, social benefit, social cost, participation motivation.*

Giriş

Bir turizm faaliyeti olarak festivaller, bir destinasyonun başarılı bir şekilde ev sahipliği yapabilmesini mümkün kılan kültürel kaynaklardır faaliyetlerdir. (Getz, 2005). Bu faaliyet türünün yerel halk üzerinde ekonomik olarak etkileri bulunsa da göz ardı edilen sosyo-kültürel etkileri de bulunmaktadır (O'Sullivan ve Jackson, 2002). Bunlar, toplumsal uyum (Yolal vd., 2009), grup/aile birlikteliği (Kim vd., 2006; Yolal vd., 2012), sosyalleşme (Saayman vd., 2012) ve eğlence (Báez ve Devesa, 2014) olarak sıralanabilir. Bunlarla birlikte festivaller bazı olumsuz etkileri en aza indirgeyebilir, sürdürülebilir kalkınmaya katkıda bulunabilir, ev sahibi ve ziyaretçi ilişkisini geliştirebilir ve sosyo-kültürel çevrenin korunmasına yardımcı olabilir (Uysal vd., 1993).

Literatürde festivalleri farklı açılardan inceleyen çalışmalar yer almaktadır. Woosnam vd. (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada festivale katılanların toplumsal fayda, bireysel fayda ve sosyal maliyet unsurlarını kapsayan festivalin etkisine yönelik algılarındaki farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Bu araştırmada katılımcıların sosyo-demografik ve sosyo-ekonomik özelliklerinin festivale ilişkin algılanan toplumsal fayda üzerinde önemli bir etkisi olduğu bulunmuştur. Yine Grunwell (2007)'in gerçekleştirdiği araştırmaya göre konaklayan ziyaretçiler günü birlik ziyaretçilere oranla daha fazla harcama yaparak yerel ekonomiye katkı sağlamaktadır. Gerçekleştirilen araştırmada ilk yıl festivalden memnun olduğunu ve gelecek yıl tekrar katılacağını ifade edenlerin yalnızca üçte birinin ikinci yıl düzenlenen festivale katılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan ilk yıl düzenlenen festivallerde önemli noktaların tespit edilerek katılımcılardan geri bildirim alınması gelecek organizasyonların başarısı için önemli olduğu vurgulanmaktadır. Festivallerin etkilerine yönelik gerçekleştirilen farklı araştırmalarda genel olarak konuyu bir etkinliğe ev sahipliği yapmanın ekonomik açıdan finansal bir kazanç veya kayıp olarak ele aldığı görülmektedir (Getz, 2005). Bunlarla birlikte geleneksel çalışmalarda festival ve etkinliklerin çıktıları değerlendirilirken ekonomik etkiler araştırılmakta, festivallerin sosyo-kültürel etkileri çoğunlukla ikincil olarak ele alınmaktadır (Fredline vd., 2005).

Organizatörlerin festivallerin ve özel etkinliklerin sosyo-ekonomik etkilerine yönelik algıları dört boyut altında incelenebilmektedir. Bunlar toplumsal uyum, ekonomik faydalar, sosyal teşvikler ve sosyal maliyetler olarak sırala-

nabilmektedir (Gursoy vd., 2004). Literatürdeki bilgiler ışığında bu çalışmada, 21-22-23 Kasım 2019 tarihlerinde Balıkesir ilinin Gönen ilçesinde Gönen Ticaret Odası tarafından düzenlenen Gönen Alışveriş Festivali toplumsal fayda, toplumsal maliyet, memnuniyet ve sadakat kavramları kapsamında incelenmiştir.

Bu çalışmanın temel amacı yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları veya diğer kurum ve kuruluşlar tarafından ilgili destinasyonun tanıtımını yapmak, finansal fayda yaratmak ve kültürel etkileşimi artırmak gibi amaçlarla düzenlenen festivallerin sosyal ve ekonomik etkilerini ortaya koymaktır. Bu temel amacın yanında festivallerin toplumsal faydaları, toplumsal maliyetleri ve paydaşların festivale katılma motivasyonları ile paydaşların festivalden memnuniyet ve sadakat düzeylerinin belirlenmesi de diğer alt amaçları oluşturmaktadır.

Araştırma amacına uygun olarak kurulan araştırma modeli çerçevesinde belirlenen hipotezler çeşitli istatistiksel analizlere tabi tutulmuştur. Analiz sonuçlarına bakıldığında toplumsal fayda değişkeninin memnuniyet üzerinde olumlu bir etkisi bulunurken toplumsal maliyet ve motivasyon değişkenlerinin ise memnuniyet üzerinde istatistiksel açıdan bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Ayrıca toplumsal fayda ve motivasyon değişkenlerinin sadakat üzerinde istatistiksel olarak olumlu, toplumsal maliyet değişkeninin sadakat üzerinde olumsuz bir etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Kav. Çerçeve Literatür Taraması ve Hipotezlerin Geliştirilmesi

Toplumsal Fayda

Pek çok çalışma festivallerin toplumdaki yaşam kalitesini arttırdığını göstermektedir (Attanasi vd., 2013; Besculides vd., 2002; Yolal vd., 2016). Festival gibi turizm faaliyetleri topluma, "toplumsal fayda" bağlamında birçok açıdan katkıda bulunmaktadır. Bu katkılardan bazıları, gelir düzeyi ve vergi gelirlerinde artış, sağladığı iş fırsatları, ekonomik çeşitlilik, sosyal, kültürel ve çevresel zenginlik sayesinde yerel halkın yaşam standartlarının gelişimi ile toplumun yaşam kalitelerini artırma olarak sıralanabilir (Andereck vd., 2005).

Festivaller, toplumsal imaj oluşturulmasına olumlu katkıda bulunur. Aynı zamanda durağan olan cazibe merkezlerine hareketlilik kazandırılması sebe-

biyle sosyo-kültürel gelişmelerde katalizör rolü oynamaktadır. Böylelikle katılımcı, yatırımcı ve sponsorları cezbeden bir yapıya sahiptir (Getz, 1993; Quinn, 2006). Özetle Dolayısıyla festivallerin sağladığı toplumsal fayda sadece katılımcı ve yerel halk tarafından değil organizatörler, sponsorlar, yatırımcılar ve paydaşlar tarafından da algılanan önemli bir faktördür. Belirtilen faydaların yanında festivallerin, turizm sezonlarının sürelerini uzatması sebebiyle mevsimselliğin etkisini azaltıcı bir etki oluşturması, toplumsal canlanma ve birliktelik için fırsatlar sağlaması, onları desteklemesi ve uyumunu arttırıcı bir etki oluşturması, yerel halk ile ziyaretçiler arasında hoşgörü ve anlayışın gelişimine katkı sağlaması, katılımcılar açısından eğitici ve kültürel fırsatlar sağlamanın yanı sıra toplumsal gurur hissini arttırması, doğal ve kültürel çevrenin korunmasına yardımcı olması gibi birçok faydasından da bahsedilebilir (Allen vd., 2012; Arcodia ve Whitford, 2007; Attanasi vd., 2013; Backman vd., 1995; Besculides vd., 2002; Ferdinand ve Williams, 2013; Gursoy vd., 2004).

Yukarıda ifade edildiği gibi “toplumsal fayda” kavramı festivallerin paydaş, katılımcı, organizatör, sponsor gibi farklı tarafların algıladığı değerlerle ilgilidir. Bu çalışmada ise paydaşların gözünden ve incelenen festival kapsamında “algılanan toplumsal fayda” bağımsız bir değişken olarak ele alınmakta, “memnuniyet” (H₁) ve “sadakat” (H₄) bağımlı değişkenleri kavramları üzerindeki etkisi incelenmektedir.

- **H₁:** Toplumsal fayda değişkeninin memnuniyet üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı bir etkisi bulunmaktadır.
- **H₄:** Toplumsal fayda değişkeninin sadakat üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı bir etkisi bulunmaktadır.

Toplumsal Maliyet

Etkinlik turizmi kapsamında gerçekleştirilen bir festivale (destinasyon) birçok turist ve katılımcı gelmesi beklenir. Gelen bu ziyaretçi ve katılımcıların sayısının çok olması o etkinliğe olan ilgiyi göstermekte ve organizatörler açısından sayının yüksek olması beklenmektedir. Beklenti böyle olmakla birlikte gelen ziyaretçiler açısından elde edilen faydaların yanında bazı maliyetler de dikkat edilmesi gereken önemli hususlar arasındadır. Ziyaretçilerin bir destinasyona ulaşmasında öncelikle dikkat edilecek nokta ulaşım altyapısıdır. Festivallere ve etkinliklere bağlı olarak ulaşım altyapısı geliştikçe, ulaşım

yollarından kaynaklanan kirlilik ve çevreye olan doğrudan zararlar da artmaktadır (Gossling, 2002, s. 288).

Festival bölgelerinde, fiziksel ve çevresel kirlilikte artışların olacağı, ayrıca müzik festivallerinde bu sorunlara gürültü kirliliğinin de eklenmektedir. Festivaller, göze hoş gelmeyen kamp alanları ve diğer kısa vadeli yapılar gibi estetik değişiklikleri içerebilir (Yeoman vd., 2012, s.317). Festival nedeniyle bir bölgeye birçok ziyaretçinin gelmesi yerel hizmetlerde ekstra talep oluşturacak ve çeşitli aksamalara sebep olacaktır. Bunlara, trafik sıkışıklığı ve kazaları, vandalizm, yangın ihtimali, çevresel bozulma ve atıkların (çöp vb.) artması örnek olarak verilebilir. Bunu yanında, perakende ve restoran işletmelerinde artan fiyatlar, kalabalık ve oluşan sıralar ve yerel sakinler açısından yaşam tarzlarının bozulması gibi maddeler eklenebilir (Crompton, 1995).

Ayrıca, dışarıdan gelen sanatçı ve grupların bölgenin korunmuş kültürel iklimine olumsuz etkiler yapacağı ve yabancı kültürün bölgeye nüfuz etmesini kolaylaştıracağı değerlendirilmektedir. Bölgedeki yerel ziyaretçi ve katılımcılar açısından bu tür etkinlikler riskli olarak görülebilmektedir. Söz gelimi festival özellikle yabancı ziyaretçileri hedeflemiyorsa yerel kültürel değerler ve sanatlar da en az yabancı kültürel değerler ve sanatlar kadar öne çıkmalıdır. (Carlsen vd., 2007, s.5).

“Toplumsal maliyet” kavramı “toplumsal fayda” kavramının aksine olumsuz olarak algılanan bir unsurdur. Aynı “toplumsal fayda” değişkeninde olduğu gibi paydaşların tarafından algılanan “toplumsal maliyet” de bağımsız bir değişken olarak ele alınmakta, “memnuniyet” (H₂) ve “sadakat” (H₅) kavramları üzerindeki etkisi incelenmektedir.

- H₂: Toplumsal maliyet değişkeninin memnuniyet üzerinde negatif yönlü ve anlamlı bir etkisi bulunmaktadır.
- H₅: Toplumsal maliyet değişkeninin sadakat üzerinde negatif yönlü ve anlamlı bir etkisi bulunmaktadır.

Motivasyon

Motivasyon, tüketicilerin davranış ve faaliyetlerini canlandıran, yönlendirip bütünleştiren psikolojik ve fizyolojik ihtiyaç ve isteklerdir (Kozak, 2002, s.224). Festival organizatörleri ve paydaşları çeşitli motivasyonlar gözeterek festival ve etkinliklere katılım göstermektedirler. Bunlar, ekonomik etkiler,

topluma dair olumlu etkiler, kişisel etkiler ve yaşam kalitesine etkiler olarak incelenebilir.

Etkinlik turizminin ekonomik etkileri incelendiğinde, bir bölgedeki özel sektör, kamu ve halk olmak üzere tüm paydaşlar açısından önemi ortaya çıkmaktadır. Festivaller, bir destinasyonun ekonomik gelişiminde hem doğrudan hem de dışardan gelen yeni paranın ekonomiye girmesinden ortaya çıkan dolaylı etkiler sağlamaktadır. Bu açıdan etkinlik turizmi, özellikle kırsal alanlarda giderek daha popüler hale gelmektedir. Festivaller bölgelerin, ekonomik olarak zenginleşmesi ve yapılanması, kültürel ve el sanatları aracılığıyla kültürel yenilenmesi, beşerî sermayeyi ve kültürel kaynakları geliştirilmesi, yaşam kalitesini, iş ve vergi gelirlerini arttırması gibi başka olumlu katkıları da bulunmaktadır (Irshad, 2011). Festivallerle bölgeye gelen ziyaretçiler, destinasyonlara fazladan para girişi sağlayarak ve ekonomik hareketlenme artışından oluşan üretim ve istihdam sebebiyle kent ve bölge ekonomilerine olumlu katkılar yapmaktadır (Walo vd., 1996, s.7).

“Motivasyon” kavramı paydaşların festivale bakış açısını gösteren önemli bir göstergedir. Çalışmada “motivasyon” kavramının bağımsız bir değişken olarak “memnuniyet” (H₃) ve “sadakat” (H₆) kavramları üzerindeki etkisi incelenmektedir.

- **H₃:** Motivasyon değişkeninin memnuniyet üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı bir etkisi bulunmaktadır.
- **H₆:** Motivasyon değişkeninin sadakat üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı bir etkisi bulunmaktadır.

Memnuniyet

Festival ve etkinliklerin gerçekleştirilmesinde birçok paydaş bulunmaktadır. Etkinliklerde görev alan kişi, grup ve kurumların hepsi paydaş olarak değerlendirilmektedir (Polat, 2012, s.36). Paydaşların memnuniyeti, genel olarak etkinliğe katılımları sayesinde elde ettikleri tecrübelerinin genel bir değerlendirmesidir (Lee ve Back, 2008, s.332).

Festival paydaşların katılımını artırmak için, festival düzenleyicilerinin festival katılımcılarının yaşanan deneyimlere bağlı olarak paydaş memnuniyetini izlemek ve değerlendirmesi önemlidir. Katılımcıların ihtiyaçlarını anlamak ve belirlemek, düzenleyicilerin festivali paydaşlara göre tasarlama ve uyarlamalarını sağlayarak paydaş memnuniyetini artırmalarını sağlar (Lee

vd., 2011, s. 688). Paydaşların memnuniyeti açısından algılanan değer önemlidir. Algılanan değer, ürün veya hizmet performansına dayanan kullanım deneyimine bağlıdır (Graf ve Maas, 2008, s.8).

Paydaşların beklentileri, memnuniyet düzeylerini belirlemede etkili olmaktadır. Festival paydaşlarının o festivalden beklentileri, festival performansını değerlendirmeleriyle ortaya çıkmaktadır. Eğer paydaşlar festivali beklentisinin üzerinde görürse olumlu bir değerlendirme, performansı beklentisinin altında görürse olumsuz bir değerlendirme yapacaktır. (Oliver, 1980). Paydaşların memnuniyeti, vazgeçtikleri kaynaklar ve elde etmeyi beledikleri sonuç ve faydalara göre değerlendirilmesidir. Paydaşların emek, zaman ve nakit harcamaları karşılığında elde ettikleri faydalar yüksek olursa bu festival memnuniyet verici olarak algılanabilir (Sasser vd., 1997).

Çalışmada “memnuniyet” kavramı bağımlı bir değişken olarak toplumsal fayda, toplumsal maliyet ve motivasyon unsurlarıyla etkileşimi incelenmektedir (**H₁**, **H₂**, **H₃**). Ayrıca çalışmada diğer bağımlı değişken “sadakat” (**H₇**) kavramıyla olan etkileşimi de diğer inceleme konusudur.

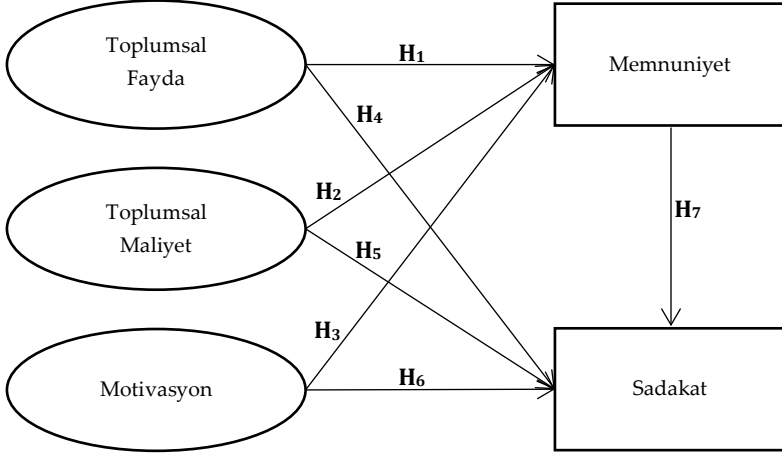
H₇: Memnuniyet değişkeninin sadakat üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı bir etkisi bulunmaktadır.

Metodoloji

Araştırmanın Amacı ve Kapsamı

Yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları veya diğer kurum ve kuruluşlar tarafından ilgili destinasyonun tanıtımını yapmak, finansal fayda yaratmak ve kültürel etkileşimi artırmak gibi amaçlarla düzenlenen festivallerin sosyal ve ekonomik etkileri bütün paydaşlar açısından oldukça önem taşımaktadır. Çalışma kapsamında festivallerin toplumsal faydaları, toplumsal maliyetleri ve paydaşların festivale katılma motivasyonları ile paydaşların festivalden memnuniyet ve sadakat düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Kavramsal Modeli ve Hipotezler



Şekil 1. Araştırma Modeli

Örneklemin Belirlenmesi ve Verilerin Toplanması

Çalışmanın evrenini 21-22-23 Kasım 2019 tarihlerinde Balıkesir'in Gönen ilçesinde gerçekleştirilen alışveriş festivalinin düzenlendiği kent merkezinde, festival alanının çevresinde yer alan çeşitli sektörlerden işletmeler oluşturmaktadır. Bir anket uygulamasının veya benzer tekniklerin araştırma evrenini oluşturan tüm birimlere uygulanması durumunda tam sayım anketi söz konusudur (Dura, 2005, s. 108). Bu çalışmanın örneklemini festivalin organizatörlüğünü üstlenen Gönen Ticaret Odası'nın yönlendirmesi üzerine toplamda 105 işletme oluşturmaktadır. Bu işletmelere festival sonrasında 29-30 Kasım 2019 tarihlerinde festivalin paydaşı olan bütün işletmelere ulaşılmış ve yüz yüze anket yöntemiyle tam sayımanket uygulanmıştır.

Ölçeklerin Belirlenmesi

Çalışma kapsamında beş ölçek kullanılmaktadır. Bunlar toplumsal fayda ölçeği, toplumsal maliyet ölçeği, motivasyon ölçeği, memnuniyet ölçeği ve sadakat ölçeğidir. Araştırmada kullanılan toplumsal fayda ve toplumsal mali-

yet ölçekleri, Delamere vd. (2001) ve Delamere (2001) tarafından iki ayrı çalışmada geliştirilen ölçekler çeviri-geri çeviri çapraz çeviri yapılarak dilimize adapte edilmiştir. Motivasyon ölçeği ise Kozak (2005) tarafından “stratejik fayda ve satış”, “rekabet ve araştırma” ve “promosyon” şeklinde üç boyutlu olarak hazırlanan ölçek adapte edilerek kullanılmıştır. Kozak (2005) tarafından kullanılan üç boyuttan yalnızca stratejik fayda ve satış boyutu bu çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmanın bağımlı değişkenlerinden birisi olan memnuniyet düzeyini ölçmek için kullanılan ölçek, Lee ve Beeler (2006) tarafından kullanılan ölçekten uyarlanmıştır. adapte edilmiştir. Sadakat değişkenini ölçmek için ise Yoon vd. (2010) tarafından kullanılan ölçek adapte edilerek uyarlanarak kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekler 5’li Likert tipidir. Buna göre seçenekler 1- Kesinlikle Katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3- Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum, 4- Katılıyorum ve 5- Kesinlikle Katılıyorum şeklinde sıralanmaktadır.

Bulgular

Betimleyici İstatistikler

Araştırma kapsamında, anket yoluyla verilerin toplandığı işletmelere ait betimleyici istatistikler Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Betimleyici İstatistikler

Personel Sayısı			Faaliyet Yılı		
Sayı	Frekans	Yüzde (%)	Yıl	Frekans	Yüzde (%)
1 kişi	29	%27,6	1-5 arası	28	%26,7
2 kişi	36	%34,3	6-10 arası	19	%20,9
3 kişi	10	%9,5	11-15 arası	13	%12,4
4 kişi	11	%10,5	16-20 arası	14	%13,3
5 kişi	3	%2,9	21-25 arası	8	%8,5
6+ kişi	16	%14,3	25+	12	%18,2
Toplam	105	%100	Toplam	105	%100

Tablo 1’e göre, anket formuna cevap veren işletmelerin %27,6’sında (29 işletme) bir kişi, %34,3’ünde (36 işletme) iki kişi, %9,5’inde (10 işletme) ise üç kişi çalışmaktadır. Böylece cevaplayıcı işletmelerin toplam %71,4’ü (75 işletme) mikro işletme olarak tanımlanabilir. Bu işletmelerin dışında, çalışmaya katılan işletmelerin %10,5’i (11 işletme) dört kişi, %2,9’u (3 işletme) beş kişi, %14,3’ü (16 işletme) de altı ya da daha fazla kişiyle işletilmektedir.

Bu işletmelerin faaliyet yıllarına bakıldığında, %26,7'si (28 işletme) 1-5 yıl, %20,9'u (19 işletme) 6-10 yıl, %12,4'ü (13 işletme) 11-15 yıl, %13,3'ü (14 işletme) 16-20 yıl, %8,5'i (8 işletme) 21-25 yıl ve son olarak %18,2'si (12 işletme) 25 yıldan fazla süredir faaliyetlerine devam ettiği görülmektedir. Bu veriler ışığında cevaplayıcı işletmelerin büyük çoğunluğunun bölgenin eski işletmeleri olduğu görülmektedir. göstermektedir. Cevaplayıcıların festival hakkındaki genel tutumları Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Cevaplayıcıların Festival Hakkında Genel Tutumları

(1=Hiç Tatmin Edici Değil - 10=Oldukça Tatmin Edici)		
Sıra	İfadeler	Ortalama
1.	Festivale çevre il ve ilçelerden gelen katılımcı sayısı	6,39
2.	Festivalin satışları artırma düzeyi	5,47
(1=Oldukça Yetersiz - 10=Oldukça Yeterli)		
Sıra	İfadeler	Ortalama
3.	Festivalde alınan güvenlik önlemleri	6,97
4.	Festivalde kullanılan sahne ve ekipmanlar	7,15
5.	Festivalde çalışan personeller	7,14
6.	Festivalin tanıtımı hususunda sosyal medya kullanımı	6,53
7.	Festivalin tanıtımı hususunda yerel medya kullanımı	5,51
8.	Festivalin tanıtımı hususunda ulusal medya kullanımı	2,82

Tablo 2 cevaplayıcıların festival hakkındaki genel tutumlarını dair ifadeleri içermektedir. 1. ifadenin ortalamasına bakıldığında (6,29) cevaplayıcıların çevre il ve ilçelerden gelen katılımcı sayısının tatmin edici düzeye yakın olduğunu düşündükleri belirtilebilir. Bu ifade sonucuna göre sonraki festivallerde katılımcı sayısını daha fazla arttırmaya yönelik çalışmalar yapılması uygun olacağını söylenebilir. 2. ifade olan festivalin satış artırma düzeyine verilen cevaplar ise 5,47 ortalama ile ne tatmin edici ne de tatminsizlik oluşturan bir seviyede olmadığını göstermektedir. Bu sonuç, paydaşlar açısından en önde gelen festivale katılma sebeplerinden olan satış artırma konusunun sonraki festivallerde dikkat edilmesi gereken bir durum olarak ortaya çıkmaktadır. Festivaldeki güvenlik önlemleriyle ilgili olan 3. ifadenin ortalaması ise 6,97'dir. Bu da paydaşların güvenlik önlemlerini genel olarak yeterli gördüğünü göstermektedir. 4. ifade ve 5. ifadeye göre verilen cevaplara göre festivalde kullanılan sahne ve ekipmanların (7,15) ve festivalde çalışan personelin (7,14) yüksek oranda yeterli olduğu görülmektedir. 6., 7. ve 8. ifadelerdeki medya kullanımıyla ilgili sorulara verilen cevaplarda ise, sosyal medya kullanımının (6,53) yeterli düzeye yakın, yerel medya kullanımının (5,51) ne yeterli ne yetersiz bir seviyede, ulusal medya kullanımının ise

(2,82) yetersiz seviyede olduğu tespit edilmiştir. Medya kullanımıyla ilgili bulgulara göre sonraki festivallerde medya kullanımını konusuna daha fazla önem gösterilmesi, özellikle ulusal medyanın kullanımını konusunda çalışmaların artırılması gerektiği ön plana çıkmaktadır.

Kullanılan Ölçekler ve Ölçeklere Ait İstatistikler

Güvenilirlik: Araştırmanın farklı zaman ve koşullarda tekrarlanması halinde aynı sonuçları gösterip göstermeyeceğini gösteren bir kavram olan güvenilirlik, koşullar değişmedikçe katılımcıların aynı seviyede tutum sergileyip sergilemeyeceğinin temel göstergesidir (Gegez, 2010, s.185). Ölçeklerin güvenilirlik seviyesini test etmek için kullanılan katsayılarından yaygın olarak kullanılan Cronbach's Alpha'dır. Bu katsayı ölçekte yer alan değişkenlerin homojenliğini göstermektedir. Bu katsayı, her bir ölçek için 0 ile 1,00 arasında bir değer almaktadır. Cronbach's Alpha katsayısının alabileceği değer aralıkları ve bu aralıkların güven düzeyleri

- Gösterilmektedir (Hair vd., 2000: 391):
- $0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir.
- $0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçeğin güvenilirliği düşüktür.
- $0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir.
- $0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir.

Tablo 3'te araştırmada kullanılan ölçeklere ait güvenilirlik katsayıları görülmektedir.

Tablo 3. Ölçeklere Ait Güvenilirlik Katsayıları

Ölçek	Değişken Sayısı	Cronbach's Alpha
Toplumsal Fayda	13	0,905
Toplumsal Maliyet	14	0,822
Memnuniyet	3	0,804
Sadakat	3	0,891
Motivasyon	8	0,969

Araştırmada kullanılan ölçeklere ait güvenilirlik katsayısı olan Cronbach's Alpha katsayıları incelendiğinde tüm ölçeklere ait katsayıların 0,80 seviyesinin üzerinde değerler aldığı görülmektedir. Sonuç olarak, araştırmada kullanılan ölçeklerin tamamı yüksek derecede güvenilirdir.

Ölçeklere Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Tablo 4'te toplumsal fayda ölçeğine ait tanımlayıcı istatistikler gösterilmektedir.

Tablo 4. Toplumsal Fayda Ölçeğine Ait İstatistikler

Toplumsal Fayda (Delamere vd., 2001; Delamere, 2001)		
(1=Kesinlikle Katılmıyorum - 5=Kesinlikle Katılıyorum)		
Kısaltma	İfadeler	Ortalama
TOF1	Festivalin, kentimizin birlik ve beraberliğine katkıda bulunduğunu düşünüyorum.	3,76
TOF2	Kentimiz dışından katılımcıların festivale gelmesinin kentimiz açısından genel olarak olumlu bir durum olduğunu düşünüyorum.	3,95
TOF3	Festival süresince kentimizde sosyal etkileşim için normal zamandan daha fazla fırsat olduğunu düşünüyorum.	3,89
TOF4	Kentimizin festivali sahiplendiğini düşünüyorum.	3,64
TOF5	Festivalin, kentimizin tanıtımına olumlu katkısı olduğu görüşündeyim.	3,84
TOF6	Kentimizde her birey ve her kurumun festivalin hedefleri doğrultusunda iş birliği yaptığını düşünüyorum.	3,37
TOF7	Festivalin kentimize bir kimlik kazandırdığını düşünüyorum.	3,86
TOF8	Festivalin diğer kentler karşısında kentimiz için bir övünç vesilesi olduğunu düşünüyorum.	3,85
TOF9	Festivalin, kentimizdeki işletmelerin kendini tanıtmasına imkân sağladığını düşünüyorum.	3,76
TOF10	Festivalin kentimizde halen devam eden olumlu bir kültürel etki bıraktığını düşünüyorum.	3,46
TOF11	Festivalin kentimize çeşitli etkinlik seçenekleri sunduğunu düşünüyorum.	3,66
TOF12	Festivalin turizm açısından kentimizin imajına olumlu katkıda bulunduğunu düşünüyorum.	3,75
TOF13	Festival kapsamında kentimize gelen sanatçı ya da çalışanlarla tanışmak/karşılaşmak hoşuma gitti.	3,29
Toplumsal Fayda Ölçeği Genel Katılım Ortalaması		3,69

Toplumsal fayda ölçeğine ait genel katılım ortalaması 3,69'dur. Ölçekte yer alan en yüksek değere sahip değişken 3,95 ortalamaya sahip "Kentimiz dışından katılımcıların festivale gelmesinin kentimiz açısından genel olarak olumlu bir durum olduğunu düşünüyorum" ifadesi iken 3,29 katılım ortalamasına sahip "Festival kapsamında kentimize gelen sanatçı ya da çalışanlarla tanışmak/karşılaşmak hoşuma gitti" ifadesidir. Kent dışından gelen katılımcılara ilişkin algılanan faydanın yüksek olması, festivallerin düzenlendiği destinasyona turist çekme ve dolayısıyla ilgili destinasyona çeşitli faydalar sağlayabilme özelliği ile açıklanabilir (Pınar vd., 2019). Nispi olarak düşük

yine de 3,00 seviyesinin üzerinde ortalamaya sahip olan sanatçı ve çalışanlarla tanışma değişkeni ise festivallerin sosyo-kültürel faydalarından biri olduğu ifade edilebilir. söylenebilir (Andereck vd., 2005). Toplumsal maliyet ölçeğine ait tanımlayıcı istatistikler Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5. Toplumsal Maliyet Ölçeğine Ait İstatistikler

Toplumsal Maliyet (Delamere vd., 2001; Delamere, 2001)		
(1=Kesinlikle Katılmıyorum - 5=Kesinlikle Katılıyorum)		
Kısaltma	İfadeler	Ortalama
TOM1	Festivalin kentimizdeki işletmeler arasında olumsuz seviyede bir rekabet yarattığını düşünüyorum.	2,59
TOM2	Festivalin düzenlendiği günlerde kentimizin rahatsız edici seviyede kalabalık olduğunu düşünüyorum.	2,18
TOM3	Festivalin düzenlenmesi için kullanılan finansal kaynağın kentimizdeki başka projelerde harcanması gerektiği görüşündeyim.	2,71
TOM4	Festival esnasında kentimizin rahatsız edici şekilde kullanıldığını (ses ve çevre kirliliğinin artması, ekolojik hasar oluşturulması vb.) düşünüyorum.	2,20
TOM5	Festivalin kentimizin imajını zedelediğini düşünüyorum.	1,86
TOM6	Festivale sponsor olmak için az sayıda firmanın istekli olduğunu düşünüyorum.	2,78
TOM7	Festivalin kentimiz sakinlerinin günlük rutinlerini bozduğunu düşünüyorum.	2,38
TOM8	Festivalin kentimizdeki işletmeler arasındaki anlaşmazlığın artmasına neden olduğu görüşündeyim.	2,14
TOM9	Festivaldeki faaliyetlerin kentimizin kimliğini yansıtmadığını düşünüyorum.	2,60
TOM10	Festivalin, kentimizin itibarını zedelediğini düşünüyorum.	1,78
TOM11	Festival kapsamında kentimiz dışından gelen insanların kentimizi ahlaki açıdan zayıflatmış olduğunu düşünüyorum.	1,68
TOM12	Festival süresince kentimizde araç trafiğinin kabul edilemez seviyede yoğun olduğunu düşünüyorum.	2,45
TOM13	Festival süresince kentimizde yaya trafiğinin kabul edilemez seviyede yoğun olduğunu düşünüyorum.	2,43
TOM14	Festival süresince kentimizde suç oranının arttığını düşünüyorum.	1,76
Toplumsal Maliyet Ölçeği Genel Katılım Ortalaması		2,25

Toplumsal Maliyet ölçeğinde yer alan tüm değişkenlerin toplam ortalaması 2,25'tir. Anlamca negatif olan bu ifadelerin ortalamalarının 3,00 değerinin altında olması cevaplayıcıların festivalin getirdiği finansal, zaman vb. maliyetlerden rahatsızlık duymadığı sonucuna dayandırılabilir. Ölçekte yer alan değişkenlerin her birine ait katılım ortalamaları incelendiğinde ise katılımın en çok olduğu, dolayısıyla ortalamanın en yüksek olduğu değişkeninin 2,78 ortalama ile "Festivale sponsor olmak için az sayıda firmanın istekli olduğunu düşünüyorum" ifadesi olduğu, en düşük katılım ortalamasının ise 1,76 değerine sahip "Festival süresince kentimizde suç oranının arttığını düşünüyorum" ifadesi olduğu görülmektedir. Cevaplayıcıların festivale katılan ve

yararlanan işletmeler olduğu düşünüldüğünde sponsorluk isteğine dair bu değişkene nispeten yüksek ortalamaya sahip görüşler belirtmesi işletmelerin, festivale ayrılan bütçe ve verilen desteğin yetersiz olduğu görüşünde oldukları çıkarımı yapılabilir. Suç oranlarının artmasına ilişkin değişkenin katılım ortalamasının en düşük olması ise işletmelerin festival kapsamında yapılan faaliyetler öncesinde, esnasında ve sonrasında alınan güvenlik önlemlerinden memnun oldukları şeklinde açıklanabilir (Kim ve Uysal, 2013). Memnuniyet ölçeğine ait tanımlayıcı istatistikler Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6. Memnuniyet Ölçeğine Ait İstatistikler

Memnuniyet (Lee and Beeler, 2006)		
(1=Kesinlikle Katılmıyorum - 5=Kesinlikle Katılıyorum)		
Kısaltma	İfadeler	Ortalama
MEM1	Bir bütün olarak düşündüğümde, festivalde olmak bana mutluluk verdi.	3,64
MEM2	Genel olarak festivale katılmaktan tatmin oldum.	3,72
MEM3	Genel olarak festivalde elde ettiğim deneyimden memnunum.	3,85
Memnuniyet Ölçeği Genel Katılım Ortalaması		3,73

Memnuniyet ölçeğine ait genel katılım ortalaması 3,73’tür. “Genel olarak festivalde elde ettiğim deneyimden memnunum” ifadesi 3,85 katılım ortalaması ile ölçekte yer alan değişkenler arasında en yüksek ortalamaya sahiptir. En düşük ortalamanın ise 3,64 katılım ortalaması ile “Bir bütün olarak düşündüğümde, festivalde olmak bana mutluluk verdi” değişkenine ait olduğu görülmektedir. Festivaller birer deneyim pazarlaması örneği olduğundan cevaplayıcıların deneyime ilişkin bu değişkene en yüksek ortalamaya sahip tutuma sahip olması geçmiş çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Anderton, 2011; Yazıcı vd., 2017). Bir bütün olarak festivalden memnuniyet düzeyinin ise nispi olarak düşük olduğu görülmektedir, festival ve organizasyonlar bütüncül hizmetler süreçleri olduğundan sürecin herhangi bir yerinde yaşanan hizmet hatası tüm süreçten duyulan memnuniyet düzeyini (Çalışkan, 2013) etkileyebilmektedir. Tablo 7’de sadakat ölçeğine ait tanımlayıcı istatistikler yer almaktadır.

Tablo 7. Sadakat Ölçeğine Ait İstatistikler

Sadakat (Lee and Beeler, 2006)		
(1=Kesinlikle Katılmıyorum - 5=Kesinlikle Katılıyorum)		
Kısaltma	İfadeler	Ortalama
SAD1	Festival hakkında çevreme olumlu şeyler söyleyeceğim.	4,03
SAD2	Gelecekte bu festivale tekrardan katılmayı düşünüyorum.	4,14
SAD3	Çevremdekileri festivale katılmaları için teşvik edeceğim.	3,96
Sadakat Ölçeği Genel Katılım Ortalaması		4,04

Sadakat ölçeğine ait değişkenlerin toplam ortalaması incelendiğinde de-
ğerin 4,04 olduğu görülmektedir. Ölçekte yer alan “Gelecekte, bu festivale
tekrardan katılmayı düşünüyorum” değişkeni 4,14 katılım ortalaması ile en
yüksek değere sahip iken 3,96 katılım ortalaması ile “Çevremdekileri festi-
vale katılmaları için teşvik edeceğim” değişkeni ise en düşük değere sahiptir.
Nispi Göreceli olarak düşük ortalamaya sahip olan çevremdekileri teşvik et-
meye ilişkin değişken sadakat ve ağızdan ağıza iletişim (Yoo vd., 2013) ara-
sındaki ilişkiyle açıklanabilir, açıklanabilir. Değişkene ait ortalama nispeten
düşük olsa da orta nokta olan 3,00’ın oldukça üzerindedir ve kabul edilebilir
seviyede yüksektir. Bu değer incelendiğinde bakıldığında ise festivale katılan
işletmelerin, festivalin tekrarlanması durumunda katılmayan işletmeleri da
teşvik edeceği sonucuna varılabilir. Tablo 8’de motivasyon ölçeğine ait ta-
nımlayıcı istatistikler gösterilmektedir.

Tablo 8. Motivasyon Ölçeğine Ait İstatistikler

Motivasyon (Kozak, 2005)		
(1=Kesinlikle Katılmıyorum - 5=Kesinlikle Katılıyorum)		
Etiket	İfadeler	Ortalama
MOT1	Festivale halkla ilişkiler faaliyetlerini desteklemek için katıldım.	3,59
MOT2	Festivale yeni pazarlama tekniklerini deneyimlemek için katıldım.	3,29
MOT3	Festivale müşterilerle temas kurmak için katıldım.	3,20
MOT4	Festivale müşterilerle ilişkileri geliştirmek için katıldım.	3,20
MOT5	Festivale yeni müşterilerle tanışmak için katıldım.	3,06
MOT6	Festivale satış siparişleri almak için katıldım.	2,95
MOT7	Festivale müşterilerin ihtiyaçları hakkında bilgi elde etmek için katıldım.	3,09
MOT8	Festivale yeni ürünlerim için ilgi arttırmak/geliştirmek adına katıldım.	2,98
Motivasyon Ölçeği Genel Katılım Ortalaması		3,17

Cevaplayıcıların motivasyon ölçeğine genel katılım düzeyi 3,17’dir. Öl-
çekte yer alan ifadelerin her birinin ortalamaları incelendiğinde ise “Festivale
halkla ilişkiler faaliyetlerini desteklemek için katıldım” ifadesinin 3,59 orta-
lama ile en yüksek, “Festivale satış siparişleri almak için katıldım” ifadesinin
2,95 ortalama ile en düşük değere sahip olduğu görülmektedir. Alışveriş fes-
tivallerin işletme ve tüketicileri doğrudan buluşturduğu (Chen ve Li, 2020)
düşünüldüğünde işletmelerin festivale katılma motivasyonlarından en
önemlilerinden birisinin halkla ilişkiler faaliyetleri olduğu ifade edilebilir.
Öte yandan festivallerde genellikle gıda, hazır giyim ve turistik ürünler sun-
ulmaktadır, bu ürünler ise genellikle sipariş alma biçiminde değil, doğru-
dan satış yoluyla (Gale, 1997, s. 21) tüketiciye ulaştırılmaktadır. Böylece, satış

sipariş almak üzere festivale katılım motivasyonuna ilişkin değişkenin ortalama değerinin nispeten düşük olması temellendirilebilir.

Etki Analizleri

Araştırma kapsamında toplumsal fayda, toplumsal maliyet ve motivasyon bağımsız değişkenlerinin memnuniyet ve sadakat bağımlı değişkenleri üzerindeki etkisinin yanı sıra memnuniyet değişkeninin sadakat değişkeni üzerindeki etkisi istatistiki açıdan incelenmektedir. Toplumsal fayda, toplumsal maliyet ve motivasyon bağımsız değişkenlerinin memnuniyet bağımlı değişkeni üzerindeki etkisinin hesaplandığı regresyon analizine ait katsayılar Tablo 9'da gösterilmektedir.

Tablo 9. Memnuniyet Bağımlı Değişkenine Ait Çoklu Regresyon Modeli Katsayıları

Model Özeti: R= 0,546 / R²= 0,298 / Düzeltilmiş R²= 0,277 / F= 14,308 / p= 0,00 / Durbin-Watson=1,388

MODEL	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Edilmiş Katsayılar	t	Anlamlılık Düzeyi	VIF
	B	Standart Hata	β			
(sabit)	2,313	0,482		4,800	0,000	
Toplumsal Fayda	0,375	0,101	0,355	3,709	0,000	1,322
Toplumsal Maliyet	-0,176	0,096	-0,164	1,833	0,070	1,155
Motivasyon	0,137	0,071	0,180	1,916	0,058	1,275

Bağımlı Değişken: Memnuniyet

Tablo 9'da Modele ait özet değerler incelendiğinde ANOVA anlamlılık değerinin 0,000 olduğu görülmektedir. Bu değer, 0,05 anlamlılık düzeyinde kurulan regresyon modelinin istatistiki açıdan anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Düzeltilmiş R² değerinin 0,277 olduğu görülmektedir. Buna göre toplumsal fayda, toplumsal maliyet ve motivasyon değişkenleri, memnuniyet değişkenine ait toplam varyansın %27,7'sini açıklamaktadır. Kurulan regresyon modeline ait Durbin-Watson katsayısı 1,388'dir. 0 ile 4 arasında bir değer alabilen (Draper ve Smith, 1981: 299) bu katsayının 2'ye yaklaşması modelde oto korelasyon problemi olmadığını ifade etmektedir.

Toplumsal fayda değişkenine ait değerler incelendiğinde Beta katsayısının 0,375 olduğu ve bu katsayıya ait anlamlılık değerinin 0,000 olduğu görülmektedir. Buna göre toplumsal fayda değişkeninin 0,05 anlamlılık düzeyinde memnuniyet değişkeni üzerinde istatistiki açıdan anlamlı bir etkisi bulunmaktadır. Değişkene ait Beta katsayısının pozitif olması, toplumsal fayda değişkeninde meydana gelecek 1 birimlik artışın memnuniyet değişkeninde

0,375 birimlik bir artışa neden olacağını ifade etmektedir. Sonuç olarak çalışmaya ait H_1 hipotezi kabul edilmiştir.

Toplumsal maliyet bağımsız değişkeninin anlamlılık değeri 0,078 ve Beta katsayısı -0,176'dır. Toplumsal maliyet değişkeninin memnuniyet üzerindeki etkisi 0,05 düzeyinde istatistiki açıdan anlamlı değildir. 0,10 anlamlılık düzeyinde kabul edilebilir olsa da çalışma kapsamındaki istatistikler 0,05 düzeyinde değerlendirmeye tabii tutulduğundan H_2 hipotezi reddedilmiştir.

Motivasyon değişkenine ait regresyon katsayılarına bakıldığında anlamlılık değerinin 0,058 ve bu değişkene ait Beta katsayısının 0,137 olduğu görülmektedir. Bu değişkene ait anlamlılık katsayısı da 0,10 anlamlılık düzeyinde kabul edilebilecek H_3 hipotezi reddedilmiştir.

Toplumsal fayda, toplumsal maliyet ve motivasyon bağımsız değişkenlerinin sadakat bağımlı değişkeni üzerindeki etkisinin incelendiği regresyon analizine ait katsayılar Tablo 10'da gösterilmektedir.

Tablo 10. Sadakat Bağımlı Değişkenine Ait Çoklu Regresyon Modeli Katsayıları

Model Özeti: R= 0,660 / R ² = 0,436 / Düzeltilmiş R ² = 0,419 / F= 26,022 / p= 0,00 / Durbin-Watson=1,388						
MODEL	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Edilmiş Katsayılar	t	Anlamlılık Düzeyi	VIF
	B	Standart Hata	β			
(sabit)	2,579	0,415		6,217	0,000	
Toplumsal Fayda	0,408	0,087	0,402	4,682	0,000	1,322
Toplumsal Maliyet	-0,243	0,083	-0,236	-2,941	0,004	1,155
Motivasyon	0,159	0,061	0,219	2,592	0,011	1,275
Bağımlı Değişken: Sadakat						

Toplumsal fayda, toplumsal maliyet ve motivasyon değişkenlerinin sadakat bağımlı değişkeni üzerindeki etkisini ölçmek üzere kurulan regresyon modelinin özet değerlerine bakıldığında ANOVA anlamlılık değerinin 0,00 olduğu gözlenmektedir. 0,05 anlamlılık düzeyinde kurulan modelin istatistiki açıdan anlamlı olduğu çıkarımı yapılabilmektedir. Düzeltilmiş R² değeri ise 0,419'dur. Bu değer, modeldeki bağımsız değişkenlerin sadakat değişkenine ait toplam varyansın %41,9'unu açıkladığını ifade etmektedir. Modele ait Durbin-Watson katsayısı 1,388 olarak hesaplanmıştır ve bu değer modelde oto korelasyon sorunu olmadığını göstermektedir.

Modelde bağımsız değişken olarak yer alan toplumsal fayda değişkenine ait Beta katsayısı 0,408 ve anlamlılık değeri 0,00'dır. Toplumsal fayda değişkeninin sadakat üzerindeki etkisi 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiki açıdan anlamlıdır. Buna göre sadakat değişkeninde gerçekleşen 0,408 birimlik bir

değişim toplumsal fayda değişkenindeki 1 birimlik değişimle mümkündür. Buradan hareketle **H₄** hipotezi kabul edilmiştir.

Toplumsal maliyet değişkenine ait Beta katsayısı -0,243 ve anlamlılık değeri 0,004'tür. Toplumsal maliyet değişkeninin sadakat değişkeni üzerindeki etkisi 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiki açıdan anlamlıdır. Toplumsal maliyetin sadakat üzerindeki etkisi negatif yönlüdür. Buna göre toplumsal maliyet değişkeninde gerçekleşecek 1 birimlik bir artışın sadakat değişkeninde 0,243 birimlik bir azalmaya neden olmaktadır. Sonuç olarak **H₅** hipotezi kabul edilmiştir.

Motivasyon değişkenine ait Beta katsayısı 0,159 ve anlamlılık değeri ise 0,011'dir. Kurulan regresyon modeline göre motivasyon değişkeninin sadakat üzerindeki etkisi istatistiki açıdan anlamlıdır. Buna göre sadakat değişkeninde gerçekleşecek 0,159 birimlik bir artış motivasyon değişkeninde gerçekleşebilecek 1 birimlik artış ile mümkündür. Buna göre **H₆** hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 11. Sadakat Bağımlı Değişkenine Ait Çoklu Regresyon Modeli Katsayıları

Model Özeti: R= 0,825 / R ² = 0,681 / Düzeltilmiş R ² = 0,678 / F= 219,567 / p= 0,00 / Durbin-Watson=1,362						
MODEL	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Edilmiş Katsayılar	t	Anlamlılık Düzeyi	VIF
	B	Standart Hata	β			
(sabit)	1,084	0,204		5,317	0,000	
Memnuniyet	0,792	0,053	0,825	14,818	0,000	1,000

Bağımlı Değişken: Sadakat

Memnuniyet değişkeninin sadakat değişkeni üzerindeki etkisini incelemek için kurulan regresyon modelinin özet değerleri incelendiğinde ANOVA anlamlılık düzeyinin 0,00 olduğu görülmektedir. Kurulan modelin 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Düzeltilmiş R² değerinin ise 0,681 olduğu görülmektedir. Bu model özelinde, sadakat değişkenine ait toplam varyansın %67,8'i memnuniyet değişkeni tarafından açıklanabilmektedir. Modele ait Durbin-Watson katsayısı ise 1,362'dir ve değer modelde oto korelasyon sorunu olmadığını göstermektedir.

Memnuniyet değişkenine ait anlamlılık değeri 0,000 ve Beta katsayısı ise 0,792'dir. Buna göre memnuniyet değişkeninin sadakat değişkeni üzerindeki etkisi 0,05 düzeyinde istatistiki açıdan anlamlıdır. Memnuniyet değişkeninde gerçekleşecek 1 birimlik artış sadakat değişkeninde 0,792 birimlik bir artışa neden olmaktadır. Sonuç olarak **H₇** hipotezi kabul edilmiştir.

Sonuç

İşletmeler turizm faaliyeti olan festivalleri, pazarlama ve halkla ilişkiler faaliyeti olarak görmektedir. Bu kapsamda işletmeler festivallere, müşterilerle temas kurmak ve ilişki geliştirmek, yeni pazarlama teknikleri deneyimlemek, yeni satış siparişleri almak ve müşterilerin ihtiyaçları hakkında bilgi edinmek gibi amaçlarla katılmaktadır. Bu çalışmada, Gönen Alışveriş Festivali incelenmiş ve festivalin paydaşı olan işletmelerin festivale ilişkin toplumsal fayda ve toplumsal maliyet algıları, festivale katılma motivasyonları, festivalden memnuniyet ve sadakat düzeyleri incelenmiştir. Yapılan analizler neticesinde, algılanan toplumsal faydanın memnuniyet ve sadakat üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç geçmiş yıllarda yapılan çalışmaları destekleyici niteliktedir (Arcodia ve Whitford, 2007; Gursoy vd., 2004). Toplumsal maliyet değişkeninin sadakat üzerinde negatif yönlü ve anlamlı etkisi bulunurken (Delamere, 2001; Gossling, 2002) toplumsal maliyetin sadakat üzerindeki etkisi ise istatistiki açıdan anlamlı değildir. Bu sonuç Delamere vd. (2001) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla çelişmektedir. Bu durum festivale katılan işletmelerin sonraki yıllarda yapılması planlanan festivallere yeniden katılımını ifade eden festivale olan sadakatlerinin algıladıkları toplumsal maliyet tarafından etkilenmediği şeklinde açıklanabilir. Kozak (2002) tarafından yapılan çalışmaya benzer şekilde, işletmelerin festivale katılma motivasyonlarının memnuniyet ve sadakat üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkisinin olduğu bulunmuştur. Çalışmanın sonuçları ve öneriler aşağıda sıralanmaktadır. sonuçlar şu şekildedir:

İşletmelerin, festivalin satışlarını arttırıp arttırmadığına ilişkin değerlendirme ifadesine verdikleri cevapların ortalaması %54,7'dir. Bu sonuç, festivalin paydaşı olan işletmelerin satışlarını arttırmak hususundaki beklentilerini tatmin edici düzeyde karşılamadığını göstermektedir. Buna göre, paydaşlar açısından önde gelen festivale katılım motivasyonlarından satış arttırmanın, sonraki festivallerde dikkat edilmesi gereken bir unsur olduğu ortaya çıkmaktadır. Festivalin paydaşı olan işletmelerin festival boyunca satışlarını arttırabilmesi için organizatörlerin toplu ya da özelleştirilmiş satış promosyonları sunmak, organizatörler tarafından tüketicilere hediye çekleri vermek gibi satış destekleyici faaliyetleri organize etmesinin yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Festivalin tanıtımında kullanılan medya araçlarının (sosyal medya, yerel medya, ulusal medya) etkin kullanımına ilişkin değerlendirme ifadesine verilen cevapların ortalaması sosyal medya için %65,3, yerel medya için %55,1 ve ulusal medya için %28,2'dir. Bu sonuçlara göre festivale katılan işletmelerin, ulusal medyanın etkin kullanılmadığına ilişkin yargıları bulunmaktadır. Bu hususta organizatörlerin, ilgili destinasyonda alışveriş festivali yapıldığına dair ana akım medya kuruluşlarını bilgilendirmesi hatta medya temsilcileri için konaklama imkanı sağlamak gibi kolaylaştırıcı ve teşvik edici faaliyetlerde bulunması önerilmektedir.

Araştırmanın uygulama aşamasında beş farklı ölçekten oluşan ve festivalin paydaşı işletmelere yöneltilen anket formuna verilen cevaplar incelendiğinde:

İşletmelerin, gerçekleştirilen bu festivale gelecek yıllarda tekrar katılımıyla ilgili görüşlerinin sorulduğu ifadeye verdiği cevapların ortalaması 4,14 olarak belirlenmiştir. Bu ortalama, cevaplayıcıların anket formunda yer alan ifadelere verdikleri cevaplar arasında en yüksek olanıdır. Buna göre paydaşların, festivalin tekrar düzenlenmesi durumunda yüksek oranda katılım niyetine sahip olduğu bulgusuna varılmıştır. Düzenlenmesi planlanan sonraki festivallerde satış tutundurma faaliyetleri veya zenginleştirilmiş sosyal faaliyetler düzenlenerek paydaşların festivale katılım niyetleri de artırılabilir.

Toplumsal maliyet ölçeği içerisinde yer alan festivalin suç oranlarını arttırdığına ilişkin ifadeye verilen cevapların ortalaması 1,76'dır. Bu değer, anket formunda yer alan en düşük ortalamadır. Buradan hareketle, festivalin paydaşı işletmelerin suç oranlarının festivale bağlı olarak artmadığı görüşüne sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan bu sonuç, festivalde alınan güvenlik önlemlerinin yeterliliği hakkındaki ifadeye ait %69,7 oranıyla örtüşmektedir. Bu hususta organizatörlerin, hem kamusal kolluk kuvvetlerinden alınan desteği artırarak hem de özel güvenlik örgütlerinden hizmet alımı yaparak bu oranı yükseltebileceği düşünülmektedir.

Çalışmanın H₁ hipotezi kabul edilmiştir. Algılanan toplumsal faydanın memnuniyet üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre paydaşlar tarafından algılanan toplumsal fayda (festivalin sosyal ve ekonomik faydaları), memnuniyet düzeyine olumlu yönde güçlü bir etkisi bulunmaktadır. Burada organizatörlerin, paydaşların festival hakkındaki genel memnuniyet düzeyini arttırmak için toplumsal fayda unsurlarına daha çok önem vermeleri gerektiği sonucuna varılabilir.

Öte yandan paydaşların festivale ilişkin algıladığı toplumsal maliyet ve katılım motivasyonunun genel memnuniyet düzeyi üzerinde bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Toplumsal faydanın, sadakat üzerinde güçlü etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Festivallerdeki toplumsal fayda unsurları, festivale dair sadakat tutumu sergilenmesine önemli katkıda bulunmaktadır. Dolayısıyla daha sonra düzenlenmesi planlanan festivallere paydaşların yeniden katılımı ve devamlılığı için sosyal etkileşim, kent imajının çekiciliği, işletmelerin ve/veya kentin tanıtımı gibi unsurlar organizatörler tarafından özellikle dikkate alınmalıdır.

H₅ hipotezine dair bulgulara bakıldığında algılanan toplumsal maliyetin, festivale olan sadakati olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Yani paydaşların, festivalden algıladıkları toplumsal maliyet düzeyi arttıkça festivale duydukları sadakat düzeyi azalmaktadır. Bu sonuç Crompton (1995) tarafından yapılan araştırmayı destekleyici niteliktedir. Buradan hareketle organizatörler festivallerden algılanan toplumsal maliyeti azaltmak amacıyla çeşitli düzenlemeler ve iyileştirmeler (güvenlik, trafik, çevre ve rekabet düzenlemeleri) yapması önerilebilir.

Festivale katılma motivasyonunun sadakat üzerindeki etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre işletmeler pazar bilgisi topladığında, satışlarını arttırdığında veya tanıtım imkânı yakaladığında işletmelerin sadakat düzeyinin arttığı ifade edilebilir. Paydaşların sadakat düzeyini arttırmayı amaçlayan organizatörlerin, paydaşların bahsedilen motivasyonlarına odaklanması gerektiği düşünülmektedir. Festival paydaşı işletmelerin nihai tüketiciler ile satış öncesinde de irtibat kurabilmesi, halkla ilişkiler faaliyetlerini yürütebilmesi veya ürünlerini tanıtabilmesi için işletmelerin kendi fiziki alanları dışında standlar veya tanıtım noktaları kurabilmesine organizatörlerce olanak sağlanabilir.

Son olarak paydaşların algıladığı memnuniyet düzeyinin sadakat üzerinde olumlu bir etkisi bulunmaktadır. Paydaşların, düzenlenmesi planlanan sonraki festivallere katılımını ve sadakat düzeylerini arttırmak için paydaşlara tatmin ve mutlu olacağı deneyimler sunularak festivalden duyulan genel memnuniyet düzeyinin artırılacağı sonucuna ulaşılabilir. Paydaşların genel memnuniyetini arttırmak yoluyla düzenlenmesi planlanan sonraki organizasyonlara katılma isteğini arttırmak için organizatörler, daha fazla nihai tüketicinin festival katılımını teşvik edebilir veya paydaş işletmelerin satış tutundurma faaliyetlerine kurumsal olarak destek verebilir.

Festivallerin paydaşları ve organizatörler için yukarıda sıralanan önerilerin yanı sıra bu alanda çalışmalarını yürüten araştırmacılara sunulabilecek öneriler şu şekildedir:

Bu araştırma kapsamında incelenen bağımlı ve bağımsız değişkenlere literatüre uygun; çevresel atmosfer, festival kalitesi, festivalden beklenen memnuniyet şeklinde farklı boyutlar biçimde ekleme veya çıkarma yapılarak çalışmalar çeşitlendirilebilir.

Ayrıca, araştırmacılar tarafından farklı örneklem ile örnek olay incelemesi yapılabilir. Festival öncesinde paydaşların beklenti düzeylerini belirlemek için saha çalışmaları ve bunu takiben festival sonrasında da memnuniyet düzeyinin belirlenmesi gibi ölçümler gerçekleştirilebilir. Daha verimli ve etkin bir ölçüm için eş zamanlı olarak daha geniş coğrafya ve katılımcı sayısı ile saha çalışmaları yapılabilir.

EXTENDED ABSTRACT

**Examining the Effects of Perceived Social Benefit,
Perceived Social Cost and Participation Motivation
in The Festival on Satisfaction and Loyalty**

*

Orhan Duman - Sertaç Ercan - Burak Yaprak
Bandırma Onyedi Eylül University

Festivals, which are tourism marketing and management activities are economic, social and cultural events aimed at making positive contributions to destinations. In this study, Gönen Shopping Festival, which was held for the first time in 2019, was considered as a sample event, and it was aimed to determine the social benefits and social costs of the festivals, the motivations of the stakeholders to participate in the festival, and the festival satisfaction and festival.

The universe of the study research consists of firms from various sectors located around the festival area in the city center, where the shopping festival held in the Gönen District of Balıkesir in Turkey on November 21-22-23, 2019. If a survey application or similar techniques are applied to all units that make up the research universe, there is a complete count. The sample of this study consists of 105 companies in total upon the guidance of the Gönen Chamber of Commerce, which is the organizer of the festival.

According to Table 1, %27.6 (29 companies) of the all companies that responded to the survey form employed one person, %34.3 (36) employed two people, and %9.5 (10) employed three people. Thus, a total of %71.4 (75) of responsive companies can be defined as micro-companies. Out of these companies, %10.5 (11) were run by four people, %2.9 (3) employed five, and %14.3 (16) were run by six or more people. In terms of the core business of these companies, %26.7 (28), 1-5 years, %20.9 percent (19) 6-10 years, %12.4 (13), 11-15 years, %13.3 (14), 16-20 years, %8.5 (8), 21-25 years, and 18.2% (12) of companies continued its activities for more than 25 years. It shows that the vast majority of responsive companies are old companies of the region.

Hypothesis	Hypothesis Statement	β	Sig.	Status
H ₁	Social benefit has a significant effect on satisfaction.	0,375	0,000	Supported
H ₂	Social cost has a significant effect on satisfaction.	0,176	0,078	Rejected
H ₃	Motivation has a significant effect on satisfaction.	0,137	0,058	Rejected
H ₄	Social benefit has a significant effect on loyalty.	0,408	0,000	Supported
H ₅	Social cost has a significant effect on loyalty.	-0,243	0,004	Supported
H ₆	Motivation has a significant effect on loyalty.	0,159	0,011	Supported
H ₇	Satisfaction has a significant effect on loyalty.	0,792	0,000	Supported

The H₁ hypothesis of the study is support. Accordingly, the social benefit (social and economic benefits of the festival) perceived by the stakeholders has a strong positive effect on the satisfaction level. It can be concluded that organizers should give more importance to social benefit elements in order to increase the overall satisfaction of the stakeholders about the festival. The H₂ and H₃ hypotheses of the study are rejected. Based on this, it was seen that the social cost perceived by the stakeholders and the motivation to participate in the festival had no effect on the general satisfaction level.

H₄, H₅ and H₆ hypotheses of the study are supported. The effect of social utility tested by H₄ hypothesis on loyalty is quite strong. Social benefit elements in festivals contribute significantly to displaying the attitude of loyalty towards the festival. Therefore, factors such as social interaction, the attractiveness of the city image, the promotion of the companies and / or the city should be taken into consideration by the organizers for the re-participation and continuity of the stakeholders in the festivals planned to be held later. Considering the findings of the H₅ hypothesis, it is seen that the perceived social cost negatively affects the loyalty to the festival. In other words, as the social cost perceived by the stakeholders from the festival increases, their level of loyalty to the festival decreases. From this point of view, organizers may be suggested to make various arrangements and improvements (safety, traffic, environment and competition regulations) in order to reduce the social cost perceived from festivals. H₆ hypothesis, which measures the effect of motivation to participate in the festival on loyalty, is supported as a result of the analysis. According to this result, it can be stated that the loyalty level of the companies increases when they collect market information, increase their sales or get the opportunity of promotion. It is considered that organizers aiming to increase the level of loyalty of the stakeholders should focus on the mentioned motivations of the stakeholders.

The last hypothesis of the study, **H₇**, is supported. Accordingly, the level of satisfaction perceived by stakeholders has a positive effect on loyalty. It can be concluded that the overall satisfaction level of the festival will be increased by offering the stakeholders experiences that will be satisfied and happy in order to increase the participation and loyalty of the stakeholders in the next festivals planned to be held.

Consequently, companies consider festivals that are tourism activities as marketing and public relations activities. In this context, companies participate in festivals for purposes such as contacting and developing relationships with customers, experiencing new marketing techniques, receiving new sales orders and obtaining information about customers' needs. In this study, a case study is conducted and the social benefit and social cost perceptions of the companies that are the stakeholders of the festival, their motivation to participate in the festival, their satisfaction and loyalty levels are examined. The results are as follows:

The average of the answers given by the companies to the evaluation statement on whether the festival has increased their sales or not is 54.7%. This result shows that the companies, which are the stakeholders of the festival, did not satisfactorily meet their expectations about increasing their sales. Accordingly, it appears that increasing sales, which is one of the leading motivation for participating in the festival, is an element to be considered in the following festivals. The average of the responses given to the evaluation statement regarding the effective use of media tools (social media, local media, national media) used in the promotion of the festival is 65.3% for social media, 55.1% for local media and 28.2% for national media. According to these results, companies participating in the festival have judgments that the national media is not used effectively. In addition to the suggestions listed above for the stakeholders and organizers of the festivals, the suggestions that can be presented to the researchers working in this field are 1) Studies can be diversified by adding or removing the dependent and independent variables examined within the scope of this research, in accordance with the literature, 2) Case studies can be conducted by researchers with different samples, 3) Measurements such as field studies to determine the expectation levels of the stakeholders before the festival, followed by determination of the satisfaction

level after the festival can be made. For a more efficient and effective measurement, field studies can be carried out simultaneously with a wider geography and number of participants.

Kaynakça / References

- Allen, J., O'Toole, W., McDonnell, I ve Harris, R. (2012). *Festival and special event management*. Milton John Wiley & Sons Inc.
- Andereck, K. L., Valentine, K. M., Knopf, R. C. ve Vogt, C. A. (2005). Residents' perceptions of community tourism impacts. *Annals of Tourism Research*, 32(4), 1056-1076.
- Anderton, C. (2011). Music festival sponsorship: Between commerce and carnival. *Arts Marketing*, 1(2), 145.
- Arcodia, C. ve Whitford, M. (2007). *Festival Attendance and the development of social capital*. Paper Presented at The Journal of Convention & Event Tourism.
- Attanasi, G., Casoria, F., Centorrino, S. ve Urso, G. (2013). Cultural investment, local development and instantaneous social capital: A case study of a gathering festival in the South of Italy. *The Journal of Socio-Economics*, 47, 228-247.
- Backman, K. F., Backman, S. J., Uysal, M. ve Sunshine, K. M. (1995). Event tourism: An examination of motivations and activities. *Festival Management and Event Tourism*, 3(1), 15-24.
- Báez, A. ve Devesa, M. (2014). Segmenting and profiling attendees of a film festival. *International Journal of Event and Festival Management*, 5(2), 96-115.
- Besculides, A., Lee, M. E. ve McCormick, P. J. (2002). Residents' perceptions of the cultural benefits of tourism. *Annals of Tourism Research*, 29(2), 303-319.
- Carlsen, J., Ali-Knight, J. ve Robertson, M. (2007). Access: A research agenda for Edinburgh Festivals. *Event Management*, 11(1-2), 3-11.
- Chen, C., ve Li, X. (2020). The effect of online shopping festival promotion strategies on consumer participation intention. *Industrial Management & Data Systems*.
- Crompton, J. L. (1995). Economic impact analysis of sports facilities and events: Eleven sources of Misapplication. *Journal of Sport Management*, 9(1), 14-35.
- Çalışkan, O. (2013). Restoran İşletmelerinde hizmet hataları, hizmet telafi stratejileri ve müşteri memnuniyeti ilişkisi. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 10(3).
- Delamere, T. A. (2001). Development of a scale to measure resident attitudes toward the social impacts of community festivals, Part II. Verification of the scale. *Event Management*, 7(1), 25-38.

- Delamere, T. A., Wankel, L. M. ve Hinch, T. D. (2001). Development of a scale to measure resident attitudes toward the social impacts of community festivals, Part I: Item generation and purification of the measure. *Event Management*, 7(1), 11-24.
- Draper, N.R. ve H. Smith, (1981). *Applied regression analysis*. 2. ed., New York: John Wiley & Sons.
- Dura, C. (2005). *Düşünme, araştırma ve yazma yöntemleri*. Kayseri: Ekin Kitabevi.
- Ferdinand, N. ve Williams, N. L. (2013). International Festivals as Experience Production Systems. *Tourism Management*, 34, 202-210.
- Fredline, L., Raybould, M., Jago, L. ve Deery, M. (2005). Triple bottom line event evaluation: A proposed framework for holistic event evaluation. Paper Presented at *The International Event Research Conference*, Sydney, Australia: Australian Centre for Event Management.
- Gale, F. (1997). Direct farm marketing as a rural development tool. *Rural America/Rural Development Perspectives*, 12(2221-2019-2615), 19-25.
- Gegez, E. (2010). *Pazarlama araştırmaları*. Beta Yayınları.
- Getz, D. (1993). Festivals and Special Events (Ed. M. A. Khan, O. M. D., et al. V. T. (Eds.)), *Encyclopedia of hospitality and tourism*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Getz, D. (2005). *Event management & event tourism*. (2nd ed.), New York: Cognizant Communication Corporation.
- Gössling, S. (2002). Global environmental consequences of tourism. *Global Environmental Change*. 12(4), 283-302.
- Graf, A. ve Maas, P. (2008). Customer value from a customer perspective: A comprehensive review. *Journal Für Betriebswirtschaft*, 58(1), 1-20.
- Grunwell, S. (2007). Film festivals: An empirical study of factors for success. *Event Management*, 11(4), 201-210.
- Gursoy, D., Kim, K. ve Uysal, M. (2004). Perceived Impacts of festivals and special events by organizers: An extension and validation. *Tourism Management*, 25(2), 171-181.
- Hair, J. F., Bush, R. P. ve Ortinau, D. J. (2000). Marketing research: A practical approach for the new millennium. *Irwin Professional Publishing*.
- Irshad, H. (2011). *Impacts of community events and festivals on rural places*, Government of Alberta, Agriculture and Rural Development Division.
- Kim, H., Borges, M. C. ve Chon, J. (2006). Impacts of environmental values on tourism motivation: The case of Fica, Brazil. *Tourism Management*, 27(5), 957-967.
- Kim, K. ve Uysal, M. (2003). Perceived Socio-economic Impacts of Festivals and Events Among Organizers. *Journal of Hospitality & Leisure Marketing*, 10(3-4), 159-171.

- Kozak, M. (2002). Comparative analysis of tourist motivations by nationality and destinations. *Tourism Management*, 23(3), 221-232.
- Kozak, N. (2005). The expectations of exhibitors in tourism, hospitality, and the travel industry: A case study on East Mediterranean tourism and travel exhibition. *In Journal of Convention & Event Tourism*, 7(3-4), 99-116.
- Lee, J. S., ve Back, K. J. (2008). Attendee-based brand equity. *Tourism Management*, 29(2), 331-344.
- Lee, J. S., Lee, C. K. ve Choi, Y. (2011). Examining the role of emotional and functional values in festival evaluation. *Journal of Travel Research*, 50(6), 685-696.
- Lee, J., ve Beeler, C. (2006). The relationships among quality, satisfaction, and future intention for first-time and repeat visitors in a festival setting. *Event Management*, 10(4), 197-208.
- O'Sullivan, D. ve Jackson, M. J. (2002). Festival tourism: A contributor to sustainable local economic development?. *Journal of Sustainable Tourism*, 10(4), 325-342.
- Oliver, R. L. (1980). A cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decisions. *Journal of Marketing Research*, 17(4), 460-469.
- Pirnar, I., Kurtural, S., ve Tutuncuoglu, M. (2019). Festivals and destination marketing: An application from Izmir City. *Journal of Tourism, Heritage & Services Marketing*, 5(1), 9-14.
- Polat, Ş.B. (2012). *Yükseköğretim kurumlarında kurum içi iletişim anlayışı ve paydaş memnuniyeti ilişkisi: Akademik personel perspektifinde bir çalışma*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Quinn, B. (2006). Problematising 'festival tourism': Arts Festivals and sustainable development in Ireland. *Journal of Sustainable Tourism*, 14(3), 288-306.
- Saayman, M., Kruger, M. ve Erasmus, J. (2012). Finding the key to success: A visitors' perspective at a national arts festival. *Acta Commercii*, 12(1), 150-172.
- Sasser, W. E., Schlesinger, L. A. ve Heskett, J. L. (1997). *Service profit chain*. Simon and Schuster.
- Uysal, M., Gahan, L. ve Martin, B. (1993). An examination of event motivations: A case study. *Festival Management and Event Tourism*, 1(1), 5-10.
- Walo, M., Bull, A. ve Breen, H. (1996). Achieving economic benefits at local events: A case study of a local sports event. *Festival Management and Event Tourism*, 4(3-4), 95-106.
- Woosnam, K. M., Van Winkle, C. M. ve An, S. (2013). Confirming the festival social impact attitude scale in the context of a rural Texas Cultural Festival. *Event Management*, 17(3), 257-270.

- Yazıcı, T., Kocak, S., ve Altunsöz, I. H. (2017). Examining the effect of experiential marketing on behavioral intentions in a festival with a specific sport event. *European Sport Management Quarterly*, 17(2), 171-192.
- Yeoman, I., Robertson, M., Ali-Knight, J., Drummond, S. ve McMahon-Beattie, U. (2012). *Festival and events management*. Routledge.
- Yolal, M., Çetinel, F. ve Uysal, M. (2009). An examination of festival motivation and perceived benefits relationship: Eskişehir International Festival. *Paper presented at the Journal of Convention & Event Tourism*.
- Yolal, M., Gursoy, D., Uysal, M., Kim, H. L. ve Karacaoğlu, S. (2016). Impacts of festivals and events on residents' well-being. *Annals of Tourism Research*, 61, 1-18.
- Yolal, M., Woo, E., Cetinel, F. ve Uysal, M. (2012). Comparative research of motivations across different festival products. *International Journal of Event and Festival Management*, 3(1), 66-80.
- Yoo, C. W., Sanders, G. L. ve Moon, J. (2013). Exploring the effect of e-wom participation on e-loyalty in e-commerce. *Decision Support Systems*, 55(3), 669-678.
- Yoon, Y.-S., Lee, J.-S. ve Lee, C.K. (2010). Measuring festival quality and value affecting visitors' satisfaction and loyalty using a structural approach. *International Journal of Hospitality Management*, 29(2), 335-342.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Duman, O., Ercan, S., ve Yaprak, B. (2021). Festival katılımcısı işletmelerin algılanan toplumsal fayda, algılanan toplumsal maliyet ve katılım motivasyonlarının festival memnuniyeti ve sadakati üzerindeki etkisi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(35), 2125-2154. DOI: 10.26466/opus.815382

Örgütsel Yenilikçilik ve Yaratıcılığın Dönüştürücü Liderlik Algısına Etkisi

DOI: 10.26466/opus.824110

*

Yavuz Sezer Oğuzhan*

* Dr. Öğretim Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

E-Posta: sezeroguzhan@gmail.com

ORCID: [0000-0002-1097-9094](https://orcid.org/0000-0002-1097-9094)

Öz

Bu çalışma ile dönüştürücü liderlik, örgütsel yenilikçilik ve örgütsel yaratıcılık arasındaki ilişkilerin ortaya konması amaçlanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiler, gıda sektöründe faaliyet gösteren özel bir şirketin 204 çalışanıyla anket yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Anketler, 3 Şubat 2020 itibarıyla toplanmış olup veriler, 16 Şubat 2020'de değerlendirilmeye başlanmıştır. Araştırmada, değişkenler arasındaki ilişkiler korelasyon analizi ve hiyerarşik regresyon analizi yöntemiyle incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, örgütsel yenilikçilik ve örgütsel yaratıcılığın dönüştürücü liderlik algısı üzerinde olumlu ve anlamlı etkisi olduğu sonucu elde edilmiştir. Çalışmanın daha iyi sonuç verebilmesi amacıyla değişkenleri oluşturan alt boyutlar (dönüştürücü liderlik için; karizmatiklik, entelektüel teşvik, bireysel ilgi, ilham verme, örgütsel yenilikçilik için; davranışsal yenilikçilik, ürün/hizmet yenilikçiliği, pazar yenilikçiliği, süreç yenilikçiliği, stratejik yenilikçilik, örgütsel yaratıcılık için; bireysel yaratıcılık, yönetsel yaratıcılık ve toplumsal yaratıcılık) da analizlere dâhil edilmiş ve bu şekilde değerlendirilip yorumlanmıştır. Bu çalışmada örgütsel yenilikçilik ve örgütsel yaratıcılık faaliyetleri ile dönüştürücü liderlik davranışlarının birbirleriyle paralel ilişki içerisinde oldukları sonucu elde edilmiştir. Bununla birlikte bu çalışma farklı sektörlerde, farklı coğrafyalarda ve benzer konularda araştırma yapacak olan uygulayıcılara ışık tutması açısından önemli görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: dönüştürücü liderlik, örgütsel yenilikçilik, örgütsel yaratıcılık

The Effects of Organizational Innovation and Creativity on Transformative Leadership Perception

*

Abstract

In this study, it is aimed to reveal the relationships between transformational leadership, organizational innovativeness and organizational creativity. Relationships between variables were carried out using a questionnaire with 204 employees of a private company operating in the energy sector. The surveys were collected as of February 3, 2020 and the data began to be evaluated on February 16, 2020.

In the study, the relationships between variables were examined using correlation and hierarchical regression analysis. As a result of the analysis, organizational innovativeness and organizational creativity have a positive and significant effect on the perception of transformative leadership.

In order for the study to give better outcome, the sub-dimensions (for transformational leadership; charismaticism, intellectual incentive, individual attention, inspiration, for organizational innovation; behavioral innovativeness, product/service innovation, market innovation, process innovation, strategic innovativeness, for organizational creativity; individual creativity, executive creativity and social creativity) that make up variables were also incorporated in analysis and evaluated and construed with in this way. In this study, it was understood that organizational innovation and creativity activity and transformative leadership behaviors are in a parallel relationship with each other. Moreover, this study sheds light on both practitioners and researchers who will conduct research in different sectors and on similar subjects.

Keywords: *transformational leadership, organizational innovativeness, organizational creativity.*

Giriş

Küreselleşme ile birlikte teknolojinin getirdiği hızlı değişim koşullarında sürdürülebilir rekabet üstünlüğü sağlamak isteyen örgütler, yöneticilerinden yeniliğe ayak uydurabilen, çalışanlarını destekleyen ve onları teşvik eden davranışlar sergilemelerini beklemektedirler. Bununla birlikte, değişimlere hızlı cevap verebilmek, müşterilerin taleplerini tahmin edebilmek ve onların ihtiyaçlarını karşılayabilmek için örgütlerin daha hızlı hareket etmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Çağımızda örgütler, sürdürülebilir rekabet üstünlüğü sağlayabilmek için bazı yöntemlere başvurumaktadırlar. Gelişen dünyaya uyum sağlamak isteyen örgütler, insan faktörünün öncelikli olarak düşünülmesi gerektiğini anlamış bulunmaktadırlar. Bu bağlamda, insan davranışları da önem kazanmakta ve bu davranışların neden ve sonuçlarına yönelik önemli araştırmalar yapılmaktadır. Araştırmalar sonucunda yenilikçi ve yaratıcı yönetim davranışlarının sergilendiği “dönüştürücü liderlik” kavramı ortaya çıkmıştır.

Dönüştürücü liderlik, modern liderlik yaklaşımlarından olup örgüt yöneticisinin çalışanlara karşı sergilemiş olduğu motive edici, cesaretlendirici, destekleyici özellikler gösteren değişime açık liderlik tarzını ifade etmektedir. Örgütsel davranış ve stratejik yönetim konuları arasında önemli bir yere sahip olan örgütsel yenilikçilik ve yaratıcılık sayesinde örgütler, yaşamlarını daha da uzatabileceklerdir. Genel anlamda örgütsel yenilikçilik; teknolojik ürün, süreç, uygulama, deneyim, yapısal ve örgüt modeli konularında yenilikçiliği tanımlarken; örgütsel yaratıcılık örgütün politikaları, yöneticileri ve çalışanların yaratıcılıklarının keşfi ve değerlendirilmesini içeren bir süreci tanımlamaktadır.

Literatür İncelemesi

Dönüştürücü Liderlik

Yıllarca süregelen liderlik araştırmaları, çağın gerekleri göz önünde bulundurularak farklı şekillerde yorumlanmış ve insan odaklı anlayışlar, liderlik teorilerini de şekillendirmiştir. Modern liderlik teorilerinin en yenilerinden biri olan dönüştürücü liderlik, yöneticinin çalışanlarına karşı sergilediği in-

sana önem veren yaklaşımlarıyla ilgilidir. Radikal değişimi simgeleyen dönüşüm ifadesi, radikal kararlar alabilecek cesaretli liderlerin gerçekleştireceği bir olgudur.

Dönüştürücü liderlik, ilk olarak ABD’li siyaset bilimci Burns (1978) tarafından politik liderliği açıklamak için ortaya atılmış ve bu yaklaşımı “etkileşimci teori” ve “dönüştürücü teori” alt başlıkları ile temellendirmiştir (Nicholls, 1994, s.9). Burns, örgüt için belirlenmiş vizyon ve misyonun istenilen düzeyde gerçekleşebilmesi için liderlerin, takipçilerin gereksinim ve değerleri üzerine yoğunlaşmaları gerektiğini ifade etmektedir (Kuhnert ve Lewis, 1987, s. 648).

Liderlik alanında yapılan araştırmaların geldiği son aşamalardan biri olan dönüştürücü liderlik, örgütlerin yeniden yapılanma ve değişim süreçlerinde gerekli olan yönetsel anlayışı ve hareket tarzlarını bütünleştirmektedir.

Dönüştürücü liderlik, bir takipçiden daha öte, tüm örgütü hatta ülke kültürünü etkileyebilecek kadar geniş düşünülebilecek bir davranış tarzı olup (Northouse, 1997, s. 130) belirlenmiş amaç ve hedefler doğrultusunda örgütlerdeki yeniden yapılanmayı, işleyişi ve gerekli değişim manevralarını yönetsel anlamda gerçekleştirebilen bir süreçtir. Dönüştürücü liderler ise yeni bir vizyon oluşturarak takipçilerin (örgüt çalışanlarının) buna inanmalarını ve bu bağlamda örgüt içi ve örgüt dışı değişimleri fırsata çevirmeyi amaçlamaktadırlar.

Dönüştürücü liderlik; lider ile takipçilerin arasında güçlü bir iletişiminin olduğu, karşılıklı anlayış sergiledikleri ve ortak bir vizyonun yaratıcıları oldukları bir süreç olup (Keegan ve Den Hartog, 2004) bu süreç, takipçilerin takım amaç ve misyonlarının farkına varmaları ve takipçilerin bu amaçlar doğrultusunda faaliyet göstermeleri ile başlayacaktır (Bass, 1997, s. 22).

Dönüştürücü liderlik; karizmatiklik, entelektüel teşvik, bireysel ilgi ve ilham verme olarak dört boyutta ele alınmaktadır (Bass, 1997, s. 22). *Karizmatiklik*; takipçilerin lider olarak kabul ettiği ve liderin sahip olduğu karizmanın yanında, liderin takipçileri ile etkileşim halinde bir vizyon oluşturma ve vizyon belirleme davranışlarını içermektedir. *Entelektüel teşvik*; liderin; takipçilerinin geleneklerden, sıradan ve basmakalıp düşüncelerden, statik olmaktan ve tekdüzeliklerden sıyrılmalarına katkı sağlamasıdır. *Bireysel ilgi*; liderlerin, çalışanların karşılaşması olası sorunları dikkate alması ve söz konusu sorunların üstesinden gelmeleri için yine çalışanlara öncelikli ve yakın ilgi göster-

meleridir. *İlham verme*: liderin; amaçları ve zorlukları ortaya çıkaran, geleceğin zorlayıcı bir misyonunu açıklama yoluyla takipçilere ilham veren ve harekete geçiren davranışlarıdır (Cho ve Dansereau, 2010, s. 410).

Yenilikçilik

Her gün farklı yenilikler yaratan bilgi çağı, değişimin ve gelişimin her alanda uygulanması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Değişim ve gelişim kelimeleri zaman zaman yenilik kelimesi ile eş anlamlı kullanılsa da aslında birbirlerinden farklı ifadeleri temsil etmektedirler. Değişim, her zaman yeniliği yansıtmadığı gibi eskiye dönme anlamına da gelebilmektedir. Bu bağlamda, “gelişim” kelimesi yeniliğe daha yakın bir anlam ifade etmesine karşın tam anlamıyla bu kelimeyi yansıttığı söylenemez. Zira gelişim; revize etme, revizyon gibi bazı anlamlara karşılık gelirken, yenilik hem revizyonu hem de köklü değişimleri kapsamaktadır.

Yenilikçilik, çalışanlar tarafından yeni ve yararlı fikirlerin uygulanması ve kabul edilmesi olarak tanımlanabilirken (Amabile ve Conti, 1999, s. 628) aynı zamanda örgütlere, mevcut zamanın ötesini görebilme ve bir gelecek vizyonu oluşturma olanağı veren yaygın bir tutumu (Kuczmarski, 1996, s. 3) ve yeni fikrin yeni ürün veya hizmete dönüştürülmesi veya örgüt ya da süreçteki bir gelişimdir (Heye, 2006, s. 253).

Örgütsel yenilikçilik; örgütün iş yapış şekli, işleyiş tarzı ve üretim veya hizmet faaliyetlerinde değişikliğe gitmesi veya mevcut yöntemlerin güncellenmesidir. Bu açıdan değerlendirildiğinde örgüt yenilikçiliğinin, örgüt içerisinde gerçekleştirilen diğer bütün yenilik düşüncesi ve faaliyetlerini kapsadığı söylenebilir.

Bilgi üreten bir örgütün işi sadece yenilik yapmaktır. Örgütsel yeniliklerin, idari maliyetlerini ve işlem maliyetlerini düşürmek, örgüt memnuniyetini (ve dolayısıyla işçilik üretkenliğini) iyileştirmek, ticari olmayan varlıklara (düzenlenmemiş dış bilgiler gibi) erişim kazanmak ya da araç gereç maliyetlerini düşürmek suretiyle firma performansını artırması öngörülebilmektedir (Nonaka, 1994, s. 20).

Yaratıcılık

Toplumsal ve örgütsel alanlarda ortaya çıkan dönüşümler yaratıcılık hakkındaki değerlendirmelere yeni boyutlar getirmiştir. Sanayinin gelişmesiyle yaratıcı endüstri kavramı ortaya çıkmış ve yaratıcı fikirlerin önemi artmıştır. Sadece örgütsel anlamda değil, çalışanların geliştirdiği bireysel yaratıcı fikirler de ciddi faktörler haline gelmiştir.

Yaratıcılık; basit süreçlerin, faktör ve etkileşimlerin bir birleşimi olup karmaşık bir yapıya sahiptir (Blomberg, 2016, s. 124) ve herhangi bir şeyi yoktan var etme değil; önceden kimsenin fark etmediği ilişkilerin görülme ve ortaya çıkarılması sürecidir (Drake, 2003, s. 514). Yaratıcılık, gelenekçi düşünceyi kabul etmemekte; eski düşünceleri reddetmekte veya onları revize etmektedir. Yaratıcılık bir güçtür ve bu güç, genel kabul gören düşünceleri değiştirebilmektedir.

Yaratıcılık, net olmayan veya kötü tanımlanan sorunların toparlanması ve yeniden tanımlanmasıdır. Aynı zamanda bu süreç, sorunun ne olduğunu doğru tanımlamakla başlamakta ve ardından sorunun çözümüne başvurulmaktadır (McFadzean, 1998, s. 309).

Bir eylemin yaratıcı özelliğe sahip olması için yeni fikirlerin her açıdan orijinal, uygulanabilir, yaşama geçirilebilir ve faydalı olması gerekmektedir (Harrington, 1990, s. 57). Yaratıcılık, bireysel yaratıcılık, örgütsel yaratıcılık ve toplumsal yaratıcılık olmak üzere üç boyutta incelenmektedir (Balay, 2010, s. 43). *Bireysel yaratıcılık* boyutunda, yaratıcı bireyler yeteneklerini çok iyi değerlendirip diğer bireylere göre daha esnek ve özgür düşünmekte ve bu düşüncelerini ifade edebilme cesaretine sahip olmaktadırlar. *Örgütsel yaratıcılık* boyutu; başarılı bir şekilde yönlendirilebildiğinde örgütlerin orijinal fikirler üretmek ve ilerlemenin önündeki sorunları ortadan kaldırmak için oldukça önemli hamleler yapmasını ifade etmektedir (Birch ve Clegg, 1997, s. 73). *Toplumsal yaratıcılık* boyutu; bireysel ya da örgütsel yaratıcılığın ortaya çıkmasına olanak sağlayacak toplumsal ve çevresel koşulları kapsamaktadır (Kwasniewska ve Necka, 2004, s. 190). Zira örgütsel yaratıcılık; örgüt politikalarının yanında yöneticilerin de çalışanları bu konuda desteklemesi ile tamamlanacak bir süreçtir.

Yaratıcı özellik taşıyan çalışanlar yaşamları boyunca öğrenme hevesindedirler. Bu tarz kişiler özgüven sahibi olup eksikliklerinin ve yetersizliklerinin

farkındadırlar (Amabile ve Conti, 1999, s. 631). Dorum ve Vollen (2016), yaratıcılığı yüksek teknoloji kullanan örgütlerin önemli özelliklerinden olduğunu vurgulamışlardır. Yöneticilerin bürokratik yapı, zaman ve maddi kısıtları örgütlerin genellikle, çalışanların yaratıcı özelliklerine engel olmasına ve onlara sınırlama getirmesine neden olmaktadır (Dorum ve Vollen, 2016, s. 37).

Yöntem

Araştırmada veri toplama aracı olarak dört bölümden oluşan anket formu kullanılmıştır. Anketin birinci bölümünde katılımcıların cinsiyet, medeni durum, yaş, öğrenim durumu, kadro tipi, örgütteki çalışma süresi bilgilerinden oluşan kişisel bilgi formu yer almaktadır.

Anket formunun ikinci bölümünde Bass'ın (1985) geliştirmiş olduğu Çoklu Faktörlü Liderlik Anketi'nin dönüştürücü liderlikle ilgili bölümü olan ve Bass ve Avolio (1985, 1999)'un geliştirdiği Dönüştürücü Liderlik Ölçeği kullanılmıştır. 1998 yılında Karip, söz konusu ölçeğin Türkçe tercümesini yapmış ve çalışmasında kullanmıştır. Ölçekte 24 madde ve 4 boyut (karizmatiklik, entelektüel teşvik, bireysel ilgi, ilham verme) bulunmaktadır. Bu çalışmada ölçeğin geneli için Cronbach's Alpha katsayısı 0,96; alt boyutların katsayıları sırasıyla 0,92 / 0,90 / 0,95 ve 0,86 olarak tespit edilmiştir.

Anket formunun üçüncü bölümünde Wang ve Ahmed (2004)'in hazırladığı ve Aksay (2011)'in da tercih ettiği Örgütsel Yenilikçilik Ölçeği kullanılmıştır. 20 madde 5 boyut (davranışsal, ürün/hizmet, pazar, süreç, stratejik yenilikçilik) bulunmaktadır. Ölçeğin toplam puanı alınırken 4 madde (4, 5, 17, 20) ters kodlanmaktadır. Bu çalışmada ölçeğin geneli için Cronbach's Alpha katsayısı 0,94; alt boyutların katsayıları sırasıyla 0,92 / 0,86 / 0,73 / 0,79 / 0,83 olarak tespit edilmiştir.

Anket formunun dördüncü bölümünde Balay (2010) tarafından geliştirilen ve kullanılarak güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapılan "Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği" yer almaktadır. Ölçekte 38 madde 3 boyut (bireysel, yönetsel, toplumsal yaratıcılık) bulunmaktadır. Ölçeğin toplam puanı alınırken 2 madde (m23, 30) ters kodlanmaktadır. Bu çalışmada ölçeğin geneli için Cronbach's Alpha katsayısı 0,90; alt boyutların katsayıları sırasıyla 0,91 / 0,88 / 0,74 olarak tespit edilmiştir.

Dönüştürücü Liderlik Ölçeği, Örgütsel Yenilikçilik Ölçeği ve Örgütsel Yaratıcılık Ölçekleri için beşli likert tipinde (1: kesinlikle katılmıyorum, 5: kesinlikle katılıyorum) anketler kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 21.0 programı kullanılmıştır. Ölçek puanları ortalama, standart sapma ve çarpıklık değerlerinden oluşan betimsel istatistik tablosunda sunulmuştur.

Ölçek puanlarının normallik sınavında çarpıklık ve basıklık katsayısı kullanılmıştır. Sürekli bir değişkenden elde edilen puanların normal dağılım özelliğinde kullanılan çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 sınırları içinde kalması puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2011: 40). Ölçek puanlarının normal dağılım gösterdiği tespit edildiğinden puanlar arasındaki ilişkide Pearson korelasyonu; örgütsel yenilikçilik ve yaratıcılığın dönüştürücü liderlik davranışları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizinden yararlanılmıştır. Analizlerde güven aralığı %95 (anlamlılık düzeyi 0,05 p<0,05) olarak belirlenmiştir

Bulgular

Araştırmaya katılan 204 çalışanın %38,7'si kadın, %61,3'ü erkektir. Çalışanların %68,1'i evli, %31,9'u bekardır. Çalışanların %11,3'ü 18-25 yaş, %31,4'ü 26-33 yaş, %48'i 34-41 yaş, %9,3'ü 42-49 yaş grubundadır. Çalışanların %23,5'i ilköğretim, %24'ü lise, %14,2'si ön lisans, %32,4'ü lisans, %5,9'u lisansüstü düzeyde öğrenim görmüştür. Çalışanların %47,8'i müdür, %10,8'i şef, %22,5'i uzman, %16,2'si ofis personeli, %14,7'si teknik personel, %27,9'u hizmet personeli kadrosundadır. Çalışanların %9,8'inin örgütteki çalışma süresi 1 yıldan az, %21,6'sının 1-5 yıl, %43,6'sının 6-10 yıl, %43,6'sının 11-15 yıl, %14,2'sinin 16-20 yıl, %10,8'inin 21 yıl ve üstüdür.

Tablo 1'e göre dönüştürücü liderlik davranışları (2,86±0,77), örgütsel yenilikçilik (2,94±0,66) ve örgütsel yaratıcılık (3,18±0,38) algı puanları "orta düzeyde" olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 1'de değişkenlere ait betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 1. Değişkenlere Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek	n	Ort.	SS	Çarpıklık
Karizmatiklik	204	3,00	0,91	-0,28
Entelektüel Teşvik	204	2,85	0,93	0,23
Bireysel İlgi	204	2,66	0,98	0,19
İlham Verme	204	2,92	1,04	-0,16
Dönüştürücü Liderlik Davranışları	204	2,86	0,77	-0,18
Davranışsal Yenilikçilik	204	3,21	0,79	-0,99
Ürün/Hizmet Yenilikçiliği	204	2,95	0,73	0,33
Pazar Yenilikçiliği	204	2,89	0,77	-0,27
Süreç Yenilikçiliği	204	3,12	0,77	0,08
Stratejik Yenilikçilik	204	2,54	0,85	0,19
Örgütsel Yenilikçilik	204	2,94	0,66	0,72
Bireysel Yaratıcılık	204	3,67	0,54	-0,14
Yönetsel Yaratıcılık	204	2,66	0,52	-0,42
Toplumsal Yaratıcılık	204	3,01	0,44	-0,26
Örgütsel Yaratıcılık	204	3,18	0,38	0,02

Tablo 2’de araştırmannın bağımlı değişkeni dönüştürücü liderlik davranışları ile örgütsel yenilikçilik ve örgütsel yaratıcılık arasındaki ilişkiye ait Pearson Korelasyon Analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 2. Değişkenler Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyut	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Karizmatiklik	0,70**	0,67**	0,56**	0,86**	0,31**	0,60**	0,30**	0,57**	0,42**	0,54**	0,52**	0,26**	0,78**	0,69**
Entelektüel Teşvik	1	0,63**	0,73**	0,87**	0,13	0,46**	0,33**	0,21**	0,33**	0,35**	0,03	0,39**	0,37**	0,30**
Bireysel İlgi	1	0,82**	0,89**	0,63**	0,93**	0,84**	0,55**	0,76**	0,88**	0,12	0,48**	0,55**	0,45**	
İlham Verme	1	0,84**	0,44**	0,81**	0,70**	0,40**	0,79**	0,75**	0,06	0,46**	0,40**	0,35**		
Dönüştürücü Liderlik Davranışları			1	0,42**	0,80**	0,60**	0,57**	0,66**	0,73**	0,21**	0,39**	0,63**	0,49**	
Davranışsal Yenilikçilik				1	0,66**	0,85**	0,22**	0,40**	0,73**	-0,23**	0,36**	0,03	0,01	
Ürün/Hizmet Yenilikçiliği					1	0,88**	0,67**	0,87**	0,97**	0,14*	0,35**	0,51**	0,40**	
Pazar Yenilikçiliği						1	0,35**	0,68**	0,88**	-0,25**	0,46**	0,11	0,07	
Süreç Yenilikçiliği							1	0,75**	0,73**	0,46**	-0,05	0,67**	0,49**	
Stratejik Yenilikçilik								1	0,89**	0,25**	0,25**	0,49**	0,42**	
Örgütsel Yenilikçilik									1	0,11	0,32**	0,45**	0,35**	
Bireysel Yaratıcılık										1	0,12	0,68**	0,88**	
Yönetsel Yaratıcılık											1	0,09	0,50**	
Toplumsal Yaratıcılık												1	0,78**	
Örgütsel Yaratıcılık													1	

*p<0,05 **p<0,01

Dönüştürücü liderlik davranışlarına ait karizmatiklik algısı ile davranışsal (r=0,31; p<0,05), ürün/hizmet (r=0,60; p<0,05), pazar (r=0,30; p<0,05), süreç (r=0,57; p<0,05) yenilikçiliği, stratejik yenilikçilik (r=0,42; p<0,05) ve örgütsel

yenilikçilik ($r=0,54$; $p<0,05$) arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Dönüştürücü liderlik davranışlarına ait karizmatiklik algısı ile bireysel ($r=0,52$; $p<0,05$), yönetsel ($r=0,26$; $p<0,05$), toplumsal ($r=0,78$; $p<0,05$) yaratıcılık ve örgütsel yaratıcılık ($r=0,69$; $p<0,05$) arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Dönüştürücü liderlik davranışlarına ait entelektüel teşvik algısı ile ürün/hizmet ($r=0,46$; $p<0,05$), pazar ($r=0,33$; $p<0,05$), süreç ($r=0,21$; $p<0,05$), stratejik ($r=0,33$; $p<0,05$) yenilikçilik ve örgütsel yenilikçilik ($r=0,35$; $p<0,05$) arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Dönüştürücü liderlik davranışlarına ait entelektüel teşvik algısı ile yönetsel ($r=0,39$; $p<0,05$), toplumsal ($r=0,37$; $p<0,05$) yaratıcılık ve örgütsel yaratıcılık ($r=0,30$; $p<0,05$) arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Dönüştürücü liderlik davranışlarına ait bireysel ilgi algısı ile davranışsal ($r=0,63$; $p<0,05$), ürün/hizmet ($r=0,93$; $p<0,05$), pazar ($r=0,84$; $p<0,05$), süreç ($r=0,55$; $p<0,05$), stratejik ($r=0,76$; $p<0,05$) yenilikçilik ve örgütsel yenilikçilik ($r=0,88$; $p<0,05$) arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Dönüştürücü liderlik davranışlarına ait bireysel ilgi algısı ile yönetsel ($r=0,48$; $p<0,05$), toplumsal ($r=0,55$; $p<0,05$) yaratıcılık ve örgütsel yaratıcılık ($r=0,45$; $p<0,05$) arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Dönüştürücü liderlik davranışlarına ait ilham verme algısı ile davranışsal ($r=0,44$; $p<0,05$), ürün/hizmet ($r=0,81$; $p<0,05$), pazar ($r=0,70$; $p<0,05$), süreç ($r=0,40$; $p<0,05$), stratejik ($r=0,79$; $p<0,05$) yenilikçilik ve örgütsel yenilikçilik ($r=0,75$; $p<0,05$) arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Dönüştürücü liderlik davranışlarına ait ilham verme algısı ile yönetsel ($r=0,46$; $p<0,05$), toplumsal ($r=0,40$; $p<0,05$) yaratıcılık ve örgütsel yaratıcılık ($r=0,35$; $p<0,05$) arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Dönüştürücü liderlik davranışları algısı ile davranışsal ($r=0,42$; $p<0,05$), ürün/hizmet ($r=0,80$; $p<0,05$), pazar ($r=0,60$; $p<0,05$), süreç ($r=0,57$; $p<0,05$), stratejik ($r=0,66$; $p<0,05$) yenilikçilik ve örgütsel yenilikçilik ($r=0,73$; $p<0,05$) arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Dönüştürücü liderlik davranışları ile bireysel ($r=0,21$; $p<0,05$), yönetsel ($r=0,39$; $p<0,05$), toplumsal ($r=0,63$; $p<0,05$) yaratıcılık ve örgütsel yaratıcılık ($r=0,49$; $p<0,05$) arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Tablo 3'te algılanan örgütsel yaratıcılık ve örgütsel yenilikçilik alt boyutlarının dönüştürücü liderlik davranışları üzerindeki etkisine ait çoklu regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3. Örgütsel Yenilikçilik ve Örgütsel Yaratıcılık Alt Boyutlarının Karizmatiklik Algısı Üzerindeki Etkisi

Bağımsız değişkenler	B	SH _B	β	t	p	Tolerans	VIF
Sabit	0,168	0,373		0,450	0,653		
Davranışsal Yenilikçilik	0,796	0,078	0,694	10,237	0,000	0,146	6,838
Ürün/Hizmet Yenilikçiliği	3,300	0,231	2,656	14,273	0,000	0,019	51,575
Pazar Yenilikçiliği	-3,034	0,251	2,547	12,091	0,000	0,015	66,130
Süreç Yenilikçiliği	0,073	0,063	0,061	1,158	0,248	0,240	4,161
Stratejik Yenilikçilik	-0,612	0,074	0,569	8,331	0,000	0,144	6,954
Bireysel Yaratıcılık	-0,607	0,099	0,363	6,116	0,000	0,191	5,246
Yönetmel Yaratıcılık	0,746	0,074	0,429	10,062	0,000	0,369	2,707
Toplumsal Yaratıcılık	0,298	0,121	0,143	2,472	0,014	0,199	5,016
Sabit	-3,702	0,328		-11,287	0,000		
Davranışsal Yenilikçilik	0,351	0,055	0,305	6,426	0,000	0,603	1,657
Süreç Yenilikçiliği	0,231	0,088	0,194	2,623	0,009	0,248	4,028
Stratejik Yenilikçilik	-0,263	0,069	0,245	3,798	0,000	0,328	3,049
Bireysel Yaratıcılık	0,106	0,096	0,063	1,102	0,272	0,414	2,417
Yönetmel Yaratıcılık	0,270	0,080	0,155	3,363	0,001	0,640	1,563
Toplumsal Yaratıcılık	1,468	0,126	0,706	11,608	0,000	0,368	2,715
R=0,855	R ² =0,731	$\Delta R^2=0,723$	Durbin Watson: 1,814				
F _(6,197) =89,390	p=0,000						

Örgütsel yenilikçilik ve örgütsel yaratıcılık alt boyutlarının karizmatiklik algısı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla kurulan regresyon modelinde ürün/hizmet yenilikçiliği ve pazar yenilikçiliği değişkenlerinin çoklu bağlantıya neden olduğu (VIF>10) tespit edildiğinden söz konusu değişkenler modelden çıkarılarak ikinci regresyon modeli kurulmuştur. İkinci modelin uygun olduğu (F(6;197)=80,39; p<0,05); bağımsız değişkenler arasında otokorelasyon ve çoklu bağlantı olmadığı (Durbin Watson<2,50; Tolerans>0,20; VIF<10) görülmektedir. Örgütsel yaratıcılık ve örgütsel yenilikçilik alt boyut değişkenleri karizmatiklik algısındaki değişimin yaklaşık %72'sini ($\Delta R^2=0,723$) açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) ve katsayıların anlamlılığına (t) göre örgütsel yenilikçilik değişkenlerinden davranışsal yenilikçilik ($\beta=0,30$; t=6,43; p<0,05), süreç yenilikçiliği ($\beta=0,19$; t=2,62; p<0,05) ve stratejik yenilikçilik ($\beta=0,24$; t=3,80; p<0,05) algılarının karizmatiklik algısı üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel yaratıcılık değişkenlerinden yönetmel yaratıcılık ($\beta=0,15$; t=3,36; p<0,05) ve toplumsal yaratıcılık ($\beta=0,71$; t=11,61; p<0,05) algılarının karizmatiklik algısı üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bireysel yaratıcılık algısının karizmatiklik üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığı (p>0,05) tespit edilmiştir. Tablo 3'teki regresyon analizi sonuçlarına göre davranışsal yenilikçilik, süreç yenilikçiliği ve stratejik yenilikçilik

algısı yükseldikçe karizmatiklik algısı da yükselmektedir. Yönetmel ve toplumsal yaratıcılık algısı yükseldikçe karizmatiklik algısı da yükselmektedir.

Tablo 4'te algılanan örgütsel yaratıcılık ve örgütsel yenilikçilik alt boyutlarının dönüştürücü liderlik davranışları üzerindeki etkisine ait çoklu regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4. Örgütsel Yenilikçilik ve Örgütsel Yaratıcılık Alt Boyutlarının Entelektüel Teşvik Algısı Üzerindeki Etkisi

Bağımsız değişkenler	B	SF _h	β	t	p	Tolerans	VIF
Sabit	6,052	0,585		10,354	0,000		
Davranışsal Yenilikçilik	0,324	0,122	0,276	2,653	0,009	0,146	6,838
Ürün/Hizmet Yenilikçiliği	4,721	0,363	3,719	13,021	0,000	0,019	51,575
Pazar Yenilikçiliği	-4,281	0,393	3,520	10,882	0,000	0,015	66,130
Süreç Yenilikçiliği	-0,222	0,099	0,183	2,250	0,026	0,240	4,161
Stratejik Yenilikçilik	-0,380	0,115	0,346	3,294	0,001	0,144	6,954
Bireysel Yaratıcılık	-1,964	0,156	1,149	12,614	0,000	0,191	5,246
Yönetmel Yaratıcılık	1,481	0,116	0,833	12,731	0,000	0,369	2,707
Toplumsal Yaratıcılık	-0,281	0,189	0,132	1,487	0,139	0,199	5,016
Sabit	0,562	0,492		1,142	0,255		
Davranışsal Yenilikçilik	-0,285	0,082	0,243	3,480	0,001	0,603	1,657
Süreç Yenilikçiliği	0,004	0,132	0,004	0,032	0,974	0,248	4,028
Stratejik Yenilikçilik	0,145	0,104	0,132	1,396	0,164	0,328	3,049
Bireysel Yaratıcılık	-0,968	0,144	0,567	6,719	0,000	0,414	2,417
Yönetmel Yaratıcılık	0,816	0,121	0,459	6,765	0,000	0,640	1,563
Toplumsal Yaratıcılık	1,397	0,190	0,658	7,359	0,000	0,368	2,715
R=0,648	R ² =0,420	$\Delta R^2=0,402$	Durbin Watson: 1,850				
F _(6;197) =23,784	p=0,000						

Örgütsel yenilikçilik ve örgütsel yaratıcılık alt boyutlarının entelektüel teşvik algısı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla kurulan regresyon modelinde ürün/hizmet yenilikçiliği ve pazar yenilikçiliği değişkenlerinin çoklu bağlantıya neden olduğu (VIF>10) tespit edildiğinden söz konusu değişkenler modelden çıkarılarak ikinci regresyon modeli kurulmuştur. İkinci modelin uygun olduğu (F(6;197)=23,78; p<0,05); bağımsız değişkenler arasında otokorelasyon ve çoklu bağlantı olmadığı (Durbin Watson<2,50; Tolerans>0,20; VIF<10) görülmektedir. Örgütsel yaratıcılık ve örgütsel yenilikçilik alt boyut değişkenleri entelektüel teşvik algısındaki değişimin yaklaşık %42'sini ($\Delta R^2=0,420$) açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) ve katsayıların anlamlılığına (t) göre örgütsel yenilikçilik değişkenlerinden yalnızca davranışsal yenilikçiliğin ($\beta=0,24$; t=3,48; p<0,05) entelektüel teşvik algısı üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel yaratıcılık değişkenlerinden bireysel yaratıcılık ($\beta=0,57$; t=6,72; p<0,05), yönetmel yaratıcılık ($\beta=0,46$; t=6,76; p<0,05) ve toplumsal yaratıcılığın

($\beta=0,66$; $t=7,36$; $p<0,05$) entelektüel teşvik algısı üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Süreç yeniliği ve stratejik yenilikçiliğin entelektüel teşvik üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığı ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Tablo 4’teki regresyon analizi sonuçlarına göre davranışsal yenilikçilik yükseldikçe entelektüel teşvik algısı da yükselmektedir. Bireysel, yönetsel ve toplumsal yaratıcılık algısı yükseldikçe entelektüel teşvik algısı da yükselmektedir.

Tablo 5’te algılanan örgütsel yaratıcılık ve örgütsel yenilikçilik alt boyutlarının dönüştürücü liderlik davranışları üzerindeki etkisine ait çoklu regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 5. Örgütsel Yenilikçilik ve Örgütsel Yaratıcılık Alt Boyutlarının Bireysel İlgisi Üzerindeki Etkisi

Bağımsız değişkenler	B	SH _B	β	t	p	Tolerans	VIF
Sabit	2,909	0,279		10,408	0,000		
Davranışsal Yenilikçilik	0,207	0,058	0,167	3,544	0,000	0,146	6,838
Ürün/Hizmet Yenilikçiliği	0,527	0,173	0,393	3,039	0,003	0,019	51,575
Pazar Yenilikçiliği	0,800	0,188	0,623	4,252	0,000	0,015	66,130
Süreç Yenilikçiliği	0,068	0,047	0,053	1,450	0,149	0,240	4,161
Stratejik Yenilikçilik	0,139	0,055	0,120	2,524	0,012	0,144	6,954
Bireysel Yaratıcılık	0,116	0,074	0,064	1,558	0,121	0,191	5,246
Yönetsel Yaratıcılık	0,204	0,056	0,108	3,660	0,000	0,369	2,707
Toplumsal Yaratıcılık	0,939	0,090	0,419	10,379	0,000	0,199	5,016
Sabit	2,522	0,255		9,906	0,000		
Davranışsal Yenilikçilik	0,355	0,042	0,287	8,385	0,000	0,603	1,657
Süreç Yenilikçiliği	0,054	0,068	0,042	0,783	0,435	0,248	4,028
Stratejik Yenilikçilik	0,483	0,054	0,416	8,970	0,000	0,328	3,049
Bireysel Yaratıcılık	0,542	0,075	0,301	7,276	0,000	0,414	2,417
Yönetsel Yaratıcılık	0,481	0,062	0,256	7,715	0,000	0,640	1,563
Toplumsal Yaratıcılık	1,228	0,098	0,548	12,511	0,000	0,368	2,715
R=0,928	R ² =0,861	$\Delta R^2=0,857$	Durbin Watson: 2,250				
F _(6;197) =202,974	p=0,000						

Örgütsel yenilikçilik ve örgütsel yaratıcılık alt boyutlarının bireysel ilgi algısı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla kurulan regresyon modelinde ürün/hizmet yenilikçiliği ve pazar yenilikçiliği değişkenlerinin çoklu bağlantıya neden olduğu (VIF>10) tespit edildiğinden söz konusu değişkenler modelden çıkarılarak ikinci regresyon modeli kurulmuştur. İkinci modelin uygun olduğu ($F(6;197)=202,97$; $p<0,05$); bağımsız değişkenler arasında otokorelasyon ve çoklu bağlantı olmadığı (Durbin Watson<2,50; Tolerans>0,20; VIF<10) görülmektedir. Örgütsel yaratıcılık ve örgütsel yenilikçilik alt boyut değişkenleri bireysel ilgi algısındaki değişimin yaklaşık %86’sını ($\Delta R^2=0,856$) açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) ve katsayıların

anlamlılığına (t) göre örgütsel yenilikçilik değişkenlerinden davranışsal yenilikçilik ($\beta=0,29$; $t=8,38$; $p<0,05$) ve stratejik yenilikçiliğin ($\beta=0,42$; $t=8,97$; $p<0,05$) bireysel ilgi üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel yaratıcılık değişkenlerinden bireysel yaratıcılık ($\beta=0,30$; $t=7,28$; $p<0,05$), yönetsel yaratıcılık ($\beta=0,26$; $t=7,71$; $p<0,05$) ve toplumsal yaratıcılığın ($\beta=0,55$; $t=12,51$; $p<0,05$) bireysel ilgi algısı üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Süreç yenilikçiliğinin bireysel ilgi üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığı ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Tablo 5'teki regresyon analizi sonuçlarına göre davranışsal ve stratejik yenilikçilik algısı yükseldikçe bireysel ilgi algısı da yükselmektedir. Bireysel, yönetsel ve toplumsal yaratıcılık algısı yükseldikçe bireysel ilgi algısı da yükselmektedir.

Tablo 6'da algılanan örgütsel yaratıcılık ve örgütsel yenilikçilik alt boyutlarının dönüştürücü liderlik davranışları algıları üzerindeki etkisine ait çoklu regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 6. Örgütsel Yenilikçilik ve Örgütsel Yaratıcılık Alt Boyutlarının İlham Veren Motivasyon Algısı Üzerindeki Etkisi

Bağımsız değişkenler	B	SH _s	β	t	p	Tolerans	VIF
Sabit	3,872	0,337		11,505	0,000		
Davranışsal Yenilikçilik	0,565	0,070	0,429	8,051	0,000	0,146	6,838
Ürün/Hizmet Yenilikçiliği	3,434	0,209	2,410	16,453	0,000	0,019	51,575
Pazar Yenilikçiliği	3,310	0,227	2,424	14,613	0,000	0,015	66,130
Süreç Yenilikçiliği	0,785	0,057	0,576	13,834	0,000	0,240	4,161
Stratejik Yenilikçilik	0,867	0,066	0,703	13,068	0,000	0,144	6,954
Bireysel Yaratıcılık	1,294	0,090	0,674	14,435	0,000	0,191	5,246
Yönetsel Yaratıcılık	0,923	0,067	0,463	13,790	0,000	0,369	2,707
Toplumsal Yaratıcılık	0,259	0,109	0,109	2,382	0,018	0,199	5,016
Sabit	0,275	0,319		0,861	0,390		
Davranışsal Yenilikçilik	0,026	0,053	0,020	0,492	0,623	0,603	1,657
Süreç Yenilikçiliği	0,619	0,086	0,454	7,210	0,000	0,248	4,028
Stratejik Yenilikçilik	1,163	0,068	0,943	17,211	0,000	0,328	3,049
Bireysel Yaratıcılık	0,487	0,094	0,254	5,211	0,000	0,414	2,417
Yönetsel Yaratıcılık	0,386	0,078	0,193	4,929	0,000	0,640	1,563
Toplumsal Yaratıcılık	0,946	0,123	0,397	7,679	0,000	0,368	2,715
R=0,898	R ² =0,806	$\Delta R^2=0,800$	Durbin Watson: 1,688				
F _(6;197) =136,621	p=0,000						

Örgütsel yenilikçilik ve örgütsel yaratıcılık alt boyutlarının ilham veren motivasyon algısı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla kurulan regresyon modelinde ürün/hizmet yenilikçiliği ve pazar yenilikçiliği değişkenlerinin çoklu bağlantıya neden olduğu (VIF>10) tespit edildiğinden söz konusu değişkenler modelden çıkarılarak ikinci regresyon modeli kurulmuştur. İkinci

modelin uygun olduğu ($F(6;197)=136,62$; $p<0,05$); bağımsız değişkenler arasında otokorelasyon ve çoklu bağlantı olmadığı (Durbin Watson $<2,50$; Tolerans $>0,20$; VIF <10) görülmektedir. Örgütsel yaratıcılık ve örgütsel yenilikçilik alt boyut değişkenleri ilham veren motivasyon algısındaki değişimin yaklaşık %80'ini ($\Delta R^2=0,800$) açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) ve katsayıların anlamlılığına (t) göre örgütsel yenilikçilik değişkenlerinden süreç yenilikçiliği ($\beta=0,45$; $t=7,21$; $p<0,05$) ve stratejik yenilikçiliğin ($\beta=0,94$; $t=17,21$; $p<0,05$) ilham veren motivasyon algısı üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel yaratıcılık değişkenlerinden bireysel yaratıcılık ($\beta=0,25$; $t=5,21$; $p<0,05$), yönetsel yaratıcılık ($\beta=0,19$; $t=4,93$; $p<0,05$) ve toplumsal yaratıcılığın ($\beta=0,40$; $t=7,68$; $p<0,05$) ilham veren motivasyon algısı üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Davranışsal yenilikçiliğin ilham veren motivasyon üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığı ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Tablo 6'daki regresyon analizi sonuçlarına göre süreç yenilikçiliği ve stratejik yenilikçilik algısı yükseldikçe ilham veren motivasyon algısı da yükselmektedir. Bireysel, yönetsel ve toplumsal yaratıcılık algısı yükseldikçe ilham veren motivasyon algısı da yükselmektedir.

Tablo 7'de algılanan örgütsel yaratıcılık ve örgütsel yenilikçilik alt boyutlarının dönüştürücü liderlik davranışları üzerindeki etkisine ait çoklu regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 7. Örgütsel Yenilikçilik ve Örgütsel Yaratıcılık Alt Boyutlarının Dönüştürücü Liderlik Algısı Üzerindeki Etkisi

Bağımsız değişkenler	B	SH _B	β	t	p	Tolerans	VIF
Sabit	1,787	0,354		5,042	0,000		
Davranışsal Yenilikçilik	0,304	0,074	0,312	4,116	0,000	0,146	6,838
Ürün/Hizmet Yenilikçiliği	2,585	0,220	2,451	11,757	0,000	0,019	51,575
Pazar Yenilikçiliği	2,117	0,239	2,094	8,874	0,000	0,015	66,130
Süreç Yenilikçiliği	0,018	0,060	0,018	0,306	0,760	0,240	4,161
Stratejik Yenilikçilik	0,186	0,070	0,203	2,656	0,009	0,144	6,954
Bireysel Yaratıcılık	0,980	0,094	0,690	10,383	0,000	0,191	5,246
Yönetsel Yaratıcılık	0,740	0,071	0,501	10,497	0,000	0,369	2,707
Toplumsal Yaratıcılık	0,215	0,115	0,122	1,873	0,063	0,199	5,016
Sabit	1,041	0,289		3,599	0,000		
Davranışsal Yenilikçilik	0,083	0,048	0,085	1,727	0,086	0,603	1,657
Süreç Yenilikçiliği	0,140	0,078	0,139	1,803	0,073	0,248	4,028
Stratejik Yenilikçilik	0,202	0,061	0,221	3,300	0,001	0,328	3,049
Bireysel Yaratıcılık	0,531	0,085	0,374	6,265	0,000	0,414	2,417
Yönetsel Yaratıcılık	0,439	0,071	0,297	6,190	0,000	0,640	1,563
Toplumsal Yaratıcılık	1,152	0,112	0,653	10,325	0,000	0,368	2,715
R=0,843	R ² =0,710	$\Delta R^2=0,701$	Durbin Watson: 1,886				
F _(6,197) =80,357	p=0,000						

Örgütsel yenilikçilik ve örgütsel yaratıcılık alt boyutlarının dönüştürücü liderlik algısı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla kurulan regresyon modelinde ürün/hizmet yenilikçiliği ve pazar yenilikçiliği değişkenlerinin çoklu bağlantıya neden olduğu (VIF>10) tespit edildiğinden söz konusu değişkenler modelden çıkarılarak ikinci regresyon modeli kurulmuştur. İkinci modelin uygun olduğu ($F(6;197)=80,36$; $p<0,05$); bağımsız değişkenler arasında otokorelasyon ve çoklu bağlantı olmadığı (Durbin Watson<2,50; Tolerans>0,20; VIF<10) görülmektedir. Örgütsel yaratıcılık ve örgütsel yenilikçilik alt boyut değişkenleri dönüştürücü liderlik algısındaki değişimin yaklaşık %70'ini ($\Delta R^2=0,701$) açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) ve katsayıların anlamlılığına (t) göre örgütsel yenilikçilik değişkenlerinden yalnızca stratejik yenilikçiliğin ($\beta=0,22$; $t=3,30$; $p<0,05$) dönüştürücü liderlik üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel yaratıcılık değişkenlerinden bireysel yaratıcılık ($\beta=0,37$; $t=6,26$; $p<0,05$), yönetsel yaratıcılık ($\beta=0,30$; $t=6,19$; $p<0,05$) ve toplumsal yaratıcılığın ($\beta=0,65$; $t=10,32$; $p<0,05$) dönüştürücü liderlik algısı üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Davranışsal yenilikçilik ve süreç yenilikçiliğin dönüştürücü liderlik üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığı ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Tablo 7'deki regresyon analizi sonuçlarına göre stratejik yenilikçilik algısı yükseldikçe dönüştürücü liderlik algısı da yükselmektedir. Bireysel, yönetsel ve toplumsal yaratıcılık algısı yükseldikçe dönüştürücü liderlik algısı da yükselmektedir.

Tablo 8'de algılanan örgütsel yaratıcılık ve örgütsel yenilikçiliğin dönüştürücü liderlik davranışları üzerindeki etkisine ait çoklu regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 8. Örgütsel Yenilikçilik ve Örgütsel Yaratıcılık Algısının Dönüştürücü Liderlik Algısı Üzerindeki Etkisi

Bağımsız değişkenler	B	SH _B	β	t	p	Tolerans	VIF
Sabit	-1,108	0,298		-3,722	0,000		
Örgütsel Yenilikçilik	0,752	0,056	0,639	13,452	0,000	0,879	1,138
Örgütsel Yaratıcılık	0,551	0,097	0,270	5,674	0,000	0,879	1,138
R=0,775	R ² =0,601	$\Delta R^2=0,597$	Durbin Watson: 2,347				
F _(6,201) =151,441		p=0,000					

Örgütsel yenilikçilik ve örgütsel yaratıcılığın dönüştürücü liderlik algısı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla kurulan regresyon modelinin uygun

olduğu ($F(2;201)=151,44$; $p<0,05$); bağımsız değişkenler arasında otokorelasyon ve çoklu bağlantı olmadığı (Durbin Watson $<2,50$; Tolerans $>0,20$; VIF <10) görülmektedir. Örgütsel yaratıcılık ve örgütsel yenilikçilik değişkenleri dönüştürücü liderlik algısındaki değişimin yaklaşık %60'ını ($\Delta R^2=0,597$) açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) ve katsayıların anlamlılığına (t) göre örgütsel yenilikçilik ($\beta=0,64$; $t=13,45$; $p<0,05$) örgütsel yaratıcılığın ($\beta=0,27$; $t=5,67$; $p<0,05$) dönüştürücü liderlik algısı üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Regresyon katsayıları incelendiğinde örgütsel yenilikçilik algısının dönüştürücü liderlik davranışları algısı üzerindeki etkisinin, örgütsel yaratıcılığa göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Tablo 8'deki regresyon analizi sonuçlarına göre örgütsel yenilikçilik ve örgütsel yaratıcılık algısı yükseldikçe dönüştürücü liderlik algısı da yükselmektedir.

- H₁: Örgütsel yenilikçilik algısının dönüştürücü liderlik algısı üzerinde anlamlı etkisi vardır.
- H₂: Örgütsel yaratıcılık algısının dönüştürücü liderlik algısı üzerinde anlamlı etkisi vardır.
- H₁ Kabul: Örgütsel yenilikçilik algısının dönüştürücü liderlik algısı üzerinde anlamlı etkisi vardır. Örgütsel yenilikçilik algısı arttıkça örgüt liderinin dönüştürücü liderlik davranışlarına ilişkin olumlu algı da artmaktadır.
- H₂ Kabul: Örgütsel yaratıcılık algısının dönüştürücü liderlik algısı üzerinde anlamlı etkisi vardır. Örgütsel yaratıcılık algısı arttıkça örgüt liderinin dönüştürücü liderlik davranışlarına ilişkin olumlu algı da artmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Çağımızdaki belirsizlik ortamının hissedilmesi ve buna bağlı olarak kendini gösteren ani değişimler, örgütleri yapısal ve eylemsel olarak değişim ve dönüşüme zorunlu kılmıştır. Yönetim literatürüne de değişim ve dönüşüme bağlı araştırma odaklı oldukça fazla kavram girmiş, buna paralel olarak araştırmaların sayısı ve çeşitliliği artış göstermeye ortam bulmuştur.

Son yıllarda çalışanların örgüt için en önemli unsur olduğunun anlaşılması, çalışan odaklı araştırmaların önemsenmesini ve artmasını sağlamıştır (Oğuzhan, 2020, s. 245). Yaşamlarının önemli bir kısmını geçirdikleri çalışma ortamı,

özellikle Sanayi Devrimi sonrasında, fiziksel ve zihinsel olarak insanları etkilemiştir. Daha yakın geçmiş incelendiğinde ise çalışma yaşamının insanlar üzerindeki etkisinin, fiziksel tahribatından ziyade, mental ve ruhsal olumsuzluklar doğurduğu gözlemlenmektedir (Doğan ve Oğuzhan, 2020, s. 220).

Teknolojide ve düşünce alanında gelinen son noktada, örgütlerin kendilerine yer bulabilmeleri için diğer örgütlerle rekabet edebilir düzeye gelmeleri gerekli görülmektedir. Bu bağlamda örgütler, örgüt içi ve dışındaki gelişmeleri yakından takip edebilme ve değişim gerçekleştirebilme gücüne sahip olabilmelidirler. Dönüşüm kavramının geniş çerçevede değişim kavramından daha kapsamlı olduğu düşünülecek olursa; yenilikçi ve yaratıcı faaliyetleri etkilediği ve onlardan etkilendiğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Yaratıcılık, bir işin başlangıç yeri olarak kabul edildiğinde ise yenilik de hayal edilenlerin gerçek olduğu süreci ifade etmektedir (Coade, 2002: 19). Aynı zamanda yaratıcılık, yeniliğin ana teması olup yeni fikirlerin geliştirilmesi veya eski fikirlerin yeni yöntemlerle birleştirilip sunulmasıdır (Heye, 2006: 253).

Bu çalışmadan elde edilen bulgular ışığında;

- Dönüştürücü liderlik davranışlarına ait karizmatiklik davranışı ile davranışsal yenilikçilik, ürün/hizmet yenilikçiliği, pazar yenilikçiliği, süreç yenilikçiliği, stratejik yenilikçilik yenilikçiliği ve örgütsel yenilikçilik arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir.
- Dönüştürücü liderlik davranışlarına ait karizmatiklik davranışı ile bireysel, yönetsel, toplumsal yaratıcılık ve örgütsel yaratıcılık arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir.
- Dönüştürücü liderlik davranışlarına ait entelektüel teşvik davranışı ile ürün/hizmet yenilikçiliği, pazar yenilikçiliği, süreç yenilikçiliği, stratejik yenilikçilik ve örgütsel yenilikçilik arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir.
- Dönüştürücü liderlik davranışlarına ait entelektüel teşvik davranışı ile yönetsel, toplumsal yaratıcılık ve örgütsel yaratıcılık arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir.
- Dönüştürücü liderlik davranışlarına ait bireysel ilgi davranışı ile davranışsal yenilikçilik, ürün/hizmet yenilikçiliği, pazar yenilikçiliği, süreç yenilikçiliği, stratejik yenilikçilik ve örgütsel yenilikçilik arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

- Dönüştürücü liderlik davranışlarına ait bireysel ilgi davranışı ile yönetsel yaratıcılık, toplumsal yaratıcılık ve örgütsel yaratıcılık arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir.
- Dönüştürücü liderlik davranışlarına ait ilham verme davranışı ile davranışsal yenilikçilik, ürün/hizmet yenilikçiliği, pazar yenilikçiliği, süreç yenilikçiliği, stratejik yenilikçilik ve örgütsel yenilikçilik arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir.
- Dönüştürücü liderlik davranışlarına ait ilham verme davranışı ile yönetsel yaratıcılık, toplumsal yaratıcılık ve örgütsel yaratıcılık arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir.
- Dönüştürücü liderlik davranışları ile davranışsal yenilikçilik, ürün/hizmet yenilikçiliği, Pazar yenilikçiliği, süreç yenilikçiliği, stratejik yenilikçilik ve örgütsel yenilikçilik arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir.
- Dönüştürücü liderlik davranışları ile bireysel yaratıcılık, yönetsel yaratıcılık, toplumsal yaratıcılık ve örgütsel yaratıcılık arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Dönüştürücü liderlik, örgütsel yenilikçilik ve örgütsel yaratıcılık konularının modern çağın yönetsel yaklaşımlarını benimseyip uygulayan özellikleri taşımaları makale konusunun bütünlüğünü ortaya koymaktadır.

Bu araştırmanın dönüştürücü liderlik, örgütsel yaratıcılık ve örgütsel yenilikçilik konularında veya bu konulara yakın konular üzerinde araştırma yapacak olanlara ışık tutması beklenmektedir.

İzmir ili ile sınırlı bu araştırma, başka bir şehirde yapıldığı takdirde farklı sonuçlar doğurabilecektir. Ankete katılan kimselerin İzmir kültürü ve koşulları göz önüne alınırsa cevapları bu etkenlerin etkisi altında kaldığı söylenebilir. Dolayısıyla başka bir ilde yapılacak olan bu araştırma, farklı sonuçlar doğurabilecektir. Ege coğrafyasında yapılan bu araştırma, Türkiye'nin değişik bir bölgesinde gerçekleştirildiği takdirde yargıların ve cevapların da paralel olarak değişmesi beklenmektedir.

Bu araştırma, gıda sektöründe faaliyet gösteren örgütte gerçekleştirilmişken, farklı sektörlerde gerçekleştirilecek olması farklı sonuçların çıkmasına neden olabilecektir. Zamanın ve koşulların değişmesi ile bazı değer ve yargıların değişeceği gerçeği, bu araştırmanın ilerleyen zamanlarda aynı lokasyonda ve aynı örgütte yapılabilmesine olanak tanımaktadır.

EXTENDED ABSTRACT

The Effects of Organizational Innovation and Creativity on Transformative Leadership Perception

*

Yavuz Sezer Oğuzhan
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

The feeling of the uncertainty environment in our age and the sudden changes that emerged as a result of this necessitated the organizations to resort to change and transformation in structural and operational terms. A lot of research-oriented concepts related to change and transformation have entered the management literature, and parallel to this, the number and diversity of studies have found an environment to increase.

At the last point reached in the field of technology and thought, it is deemed necessary for organizations to reach a level of competitiveness with other organizations in order to find a place for themselves. In this context, organizations should have the power to closely follow developments inside and outside the organization and to make changes. Considering that the concept of transformation is more comprehensive than the concept of change in a broad framework; It would not be wrong to say that it affects and is influenced by innovative and creative activities.

The aim of this study is to reveal the relationships between transformative leadership, organizational innovativeness and organizational creativity. Relationships between variables were carried out using a questionnaire method with 204 employees of a private company operating in the food industry. In the study, the relationships between variables were analyzed using correlation analysis and hierarchical regression analysis.

As a result of the analysis, it is concluded that organizational innovativeness and organizational creativity have a positive and significant effect on transformative leadership perception. Sub-dimensions that make up the variables in order to give better results of the work (for transformative leadership; charismaticity, intellectual stimulation, individual interest, inspiration, organizational innovation; behavioral innovation, product / service innovation, market innovation, process innovation, strategic innovation, organizati-

onal creativity individual creativity, managerial creativity and social creativity) were also included in the analysis and evaluated and interpreted in this way.

In the light of the findings obtained from this study;

- A positive and significant relationship has been identified between charismatic behavior of transformative leadership behaviors and behavioral innovativeness, product / service innovativeness, market innovativeness, process innovativeness, strategic innovativeness and organizational innovativeness.
- A positive and significant relationship was found between charismatic behavior of transformative leadership behaviors and individual, managerial, social creativity and organizational creativity.
- A positive and significant relationship has been identified between the intellectual incentive behavior of transformative leadership behaviors and product / service innovation, market innovation, process innovation, strategic innovation and organizational innovativeness.
- A positive and significant relationship was found between the intellectual encouragement behavior of transformative leadership behaviors and administrative, social creativity and organizational creativity.
- A positive and significant relationship has been identified between individual interest behavior of transformative leadership behaviors and behavioral innovativeness, product / service innovativeness, market innovation, process innovation, strategic innovativeness and organizational innovativeness.
- A positive and significant relationship has been identified between inspirational behavior of transformative leadership behaviors and behavioral innovativeness, product / service innovativeness, market innovativeness, process innovativeness, strategic innovativeness and organizational innovativeness.
- A positive and significant relationship was found between inspirational behavior of transformative leadership behaviors and managerial creativity, social creativity and organizational creativity.
- A positive and significant relationship has been identified between transformative leadership behaviors and behavioral innovativeness, product / service innovativeness, market innovativeness, process innovation, strategic innovativeness and organizational innovativeness.

- A positive and significant relationship was found between transformative leadership behaviors and individual creativity, managerial creativity, social creativity and organizational creativity.

The fact that transformative leadership, organizational innovativeness and organizational creativity have features that adopt and apply the managerial approaches of the modern age reveal the integrity of the article subject. This research is expected to shed light on those who will conduct research on transformative leadership, organizational creativity and organizational innovativeness.

This research, limited to the province of Izmir, may yield different results if it is conducted in another city. Considering the Izmir culture and conditions of the respondents, it can be said that their answers are under the influence of these factors. Therefore, this research to be carried out in another province may yield different results. This research carried out in the Aegean region of Turkey when performed in a different region of the judiciary and the answer is also expected to change in parallel.

While this research was carried out in the organization operating in the food sector, the fact that it will be carried out in different sectors may lead to different results. The fact that some values and judgments will change with the change of time and conditions allows this research to be carried out in the same location and in the same organization in the future.

Kaynakça / References

- Aksay, K. (2011). *Yenilikçilik kültürünün örgütsel yenilikçilik üzerine etkisi: konya ilinde faaliyet gösteren özel hastanelerde bir uygulama*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Konya.
- Amabile, T. M. ve Conti, R. (1999). Changes in the work environment for creativity during downsizing. *Academy of Management Journal*, 42(6), 626-641.
- Avolio, B. J. (1999). *Full leadership development: Building the vital forces in organizations*. London, Sage.
- Balay, R. (2010). Öğretim elemanlarının örgütsel yaratıcılık algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(19), 41-78.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. The Free Press.
- Bass, B. M. (1997). Personal selling and transactional/transformational leadership. *The Journal of Personal Selling & Sales Management*, 17 (3), 19-28.
- Birch, P. ve Clegg, B. (1997), *İş hayatında yaratıcılık*. Rota Yayınları.

- Blomberg, A. (2016). *Organizational creativity: Hegemonic and alternative discourses*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, University of Turku, Turku School of Economics, Turku.
- Büyüköztürk Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (6.Baskı). Ankara, Pegem Yayınları.
- Cho, J. ve Dansereau, F. (2010). Are transformational leaders fair? a multi-level study of transformational leadership, justice perceptions, and organizational citizenship behaviors. *The Leadership Quarterly*, 21(3), 409-421.
- Coade, N. (2002). *Her koşulda yaratıcı olmak*. İstanbul, Epsilon Yayıncılık.
- Doğan, S., ve Oğuzhan, Y. S. (2020). Algılanan örgütsel desteğin iş stresi üzerindeki etkisinde kendilik algısının düzenleyicilik rolü. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(1), 219-232.
- Dorum, A. ve Vollen, P. (2016). *Creativity in smaller organizations*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Norwegian University of Science and Technology, Department of Industrial Economics and Technology Management, Gjøvik.
- Drake, G. (2003). This place gives me space: place and creativity in the creative industries. *Geoforum*, 34(4), 511-524.
- Harrington, D. M. (1990). *the ecology of human creativity: a psychological perspective. in based on a colloquium, " toward a psychology of creative environments: an ecological perspective," presented at the institute of personality assessment and research*, CA, University of California Sage Publications, Inc.
- Heye, D. (2006). Creativity and innovation. *Business Information Review*, 23(4), 251-267.
- Karip, E. (1998). *Eğitimde dönüşümcü liderlik. kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 4(16), Güz, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Keegan, A. E. ve Den Hartog, D. N. (2004). Transformational leadership in a project-based environment: a comparative study of the leadership styles of project managers and line managers. *International Journal of Project Management*, 22(8), 609-617.
- Kuczmarski, T. D. (1996). *Innovation leadership strategies for the competitive edge*. Chicago, NTC Business Books.
- Kuhnert, K. W. ve Lewis, P. (1987). Transactional and transformational leadership: a constructive/developmental analysis. *Academy of Management Review*, 12(4), 648-657.
- Kwasniewska, J. ve Necka, E. (2004). Perception of the climate for creativity in the workplace: the role of the level in the organization and gender. *Creativity and Innovation Management*, 13(3), 187-196.

- Mcfadzean, E. (1998). Enhancing creative thinking within organisations. *Management Decision*, 36(5), 304-323.
- Nicholls, J. (1994). The paradox of managerial leadership. *Journal of General Management*, 18(4), 1-14.
- Nonaka, I. (1994), A Dynamic theory of organizational knowledge Creation. *Organization Science*, 5(1), 14-37.
- Northouse, P. G. (1997). Leadership: Theory and Practice. USA, California: Sage Publications.
- Oğuzhan, Y. S. (2020). Çalışanlardaki öz yeterlilik algısının örgütsel sinizm ve örgütsel güvene etkisi üzerine bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 48, 425-441.
- Wang, C. L. ve Ahmed, S. (2004). The development and validation of the organisational innovativeness construct using confirmatory factor analysis, *European Journal of Innovation Management*, 7(4), 303-313.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Oğuzhan, Y. S. (2021). Örgütsel yenilikçilik ve yaratıcılığın dönüştürücü liderlik algısına etkisi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(35), 2155-2178. DOI: 10.26466/opus.824110

Self-Orientalism and the Media's Role in Turkey Before 2000

DOI: 10.26466/opus.856102

*

Tacettin Gökhan Özçelik*

*Dr. Öğr. Üyesi, Nişantaşı Üniversitesi

E-Mail: gokhan.ozcelik@nisantasi.edu.tr

ORCID: [0000-0002-0161-9230](https://orcid.org/0000-0002-0161-9230)

Abstract

Self-orientalism stands out as a political strategy implemented voluntarily by modernizing leaders during the formation of modern-nation-states, and by intellectuals who are in contact with modern colonialists during the post-colonial period. In other words, orientalism has been internalized in post-colonial media and post-colonial state practices. In the age we live in, there is no orientalism apart from the phenomenon of self-orientalism. The internalization of orientalism during the dynamics of modernization has led to the transformation of orientalism into a hegemony-power relationship in today's sense. Self-orientalism is the individuals' and societies' understanding and interpretation of themselves through ideas that do not belong to them. In addition to the literature and inter-communal relations, the media plays an undeniably important role in the formation of the individuals' and societies' own false consciousness. This is a process of self-alienation and becoming the other of itself. In this study, the role of media in self-orientalism will be addressed.

Keywords: Orientalism, Modernism, Civilization, Othering, Hegemony

Self-Oryantalizm ve Türkiye'de 2000 Öncesi Medyanın Rolü

*

Öz

Self-oryantalizm, modern-ulus devletlerin oluşması sırasında; iradi olarak modernleştirici liderler tarafından, post-kolonyal dönemde ise modern kolonyalistler ile temas halindeki entelektüeller tarafından kolonyalizm sonrası uygulanan bir politik strateji olarak göze çarpmaktadır. Bir başka ifadeyle post-kolonyal medya ve post-kolonyal devlet pratiklerinde oryantalizm içselleştirilmiştir. Bu doğrultuda modernleştirici liderler tarafından inşa edilen self-oryantalizm, modernist bir içselleştirme süreci sonucunda meydana gelmiştir. Doğulunun kurgulanmasında, Batılı yalnız değildir. Doğu'nun bu manadaki kurgulanması işinde, bir o kadar da Doğu'nun kendi payı bulunmaktadır. İçinde yaşadığımız çağda self-oryantalizm fenomeninin dışında oryantalizm diye bir uygulamanın varlığı söz konusu bile değildir. Modernleşme dinamikleri sırasında oryantalizmin içselleştirilmesi durumu, bugün ki manasında oryantalizmin bir hegemonya-güç ilişkisine dönüşmesine sebebiyet vermiştir. Kendi kendini oryantalize etmek bireylerin ve toplumların kendilerini, kendilerine ait olmayan fikirler aracılığıyla anlamaları ve anlamlandırmalarıdır. Bireylerde ve toplumlarda kendilerine ait yanlış bilincin oluşumunda edebiyat, toplumlararası ilişkiler ile birlikte medyanın da yadsınmaz önemde rolü bulunmaktadır. Bu bir kendine yabancılaşma ve kendi kendisinin ötekisi haline gelme sürecidir. Bu çalışmada self-oryantalizmde medyanın rolü incelenmeye çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Oryantalizm, Modernizm, Medeniyet, Ötekileştirme, Hegemonya.

Introduction

The West gained a distinct advantage over the East as a result of the great breakthroughs made in the fields of science and technology with the Enlightenment. This scientific and technological superiority has emerged in parallel to the West's colonization process of the East. The Enlightenment led the West to colonize the East using the technological superiority it achieved, causing this region of the world to fall behind and severely broke from the scientific-technological race. The East, which could not make the breakthroughs that the West achieved in the fields of science, technology and intellectuality, fell behind the West in terms of "rationalization", which means solving world problems with world methods. In time, this fact has prepared the climate for the West to shape and build the East according to its own lifestyle and interests, the West has begun to consider that it has the right to represent the East and to determine how the East should be (Kula, 2012, Preface 17-18).

Modern world history is an attempt to narrate the "antagonism" of Western modernity and the non-Western realm, which consists of traditional societies that should learn the desire to be modern, and transforming it into a discourse. Edward Said defined this fact as freezing the differences in history, and described it as imprisoning those encoded as non-Western cultures in the category of "traditional society" and establishing the "other" as a "cultural object" that should be controlled and transformed into a modern form, and named this understanding of history reading that aims to legitimize the cultural leadership and hegemony of Western modernity in the world, as "orientalism" (Kahraman-Keyman, 1998, p. 75-76).

The latent, open, and modern categories that describe orientalism are interconnected and they overlap; they include the whole given reality. No thinker who has made statements about the East and no time period is left out. Said, who redefines orientalism as a knowledge/power relationship in the Foucauldian sense, shows us how the ways of thinking and deep prejudices were formed, and how they were transformed into global power relations by articulating to political and military objectives (Çırakman, 2007, p. 107).

Regarding the marking attributed to orientalism or governing-ruling-directing actions and the subjectivity-objectivity positioning, "the hegemo-

ny of self-orientalism has given birth to orientalist hegemony". As a matter of fact, the carrier elites in societies that are the object of colonialism or in voluntary modern societies have suffered from the Westernism-modernity infection; in this sense, it can be said that this infection caused self-orientalism. From this point of view, the philosophy of orientalism emerged after modernization is actually self-orientalism in the sense that it is perceived around the world (Çifci, 2013, p. 30).

It is an undeniable fact that the history of non-Western countries cannot be handled independent from Western modernity and the awareness of underdevelopment compared to the West, and the desire for modernity have left deep traces in the historical and intellectual path of non-Western societies. In this context, the disengagement from the history and tradition in countries where effective voluntary authoritarian modernization projects are effective, such as Turkey, was more radical than colonial modernization like India. This approach clarifies the negative and exclusionary relationship of Turkish elites with tradition. The acceptance of the Ottomans as a problematic legacy that should be denied caused the process that accumulated over the centuries to be ignored, modernization efforts were assumed to be possible with a break with tradition and they were put into practice accordingly. Turkish elites and state administrators not only rejected the political structure of Ottoman heritage, but also tried to change every aspect of the social structure as well.

The media makes the voice of a narrow circle heard. In countries where self-orientalism is effective, the life emphasized in the media already describes the life of this narrow segment. Since there is a distance with the representations outside the dominant ideology, there is no other way than to orientalize these representations in the media. What is left out of this representation are the things unwanted to be seen. In any case, these are the stumbling blocks, the signs that are desired to be left behind, the indicators that are not modern, and that are the opposite of modernity. For this reason, everything that makes the Westernized Easterners feel that they are actually Easterners has become their worst nightmare. Westernism has become an escape in this respect. The images disincluded by the dominant modernist ideology can be excluded as a way of getting rid of the undesirable situation.

Orientalism

The history of Orientalism is as old as the existence of East and West. In a study on the basis of orientalism, when the concepts of east and west are used, where is east and what is west is confused with each other, and it can be confused with the directional understandings of east and west. The words east and west express their meaning as a civilization, culture, and an identity belonging. Even in this context, the west in the east and many east in the west can take place. Today, even if it is said that the concept called the West originated in Western Europe, while Japan, America, Canada were West, Eastern Europe and the Balkans symbolize non-Western spaces trying to be Western. This approach, which is not suitable for geographical definition, reveals that restricting the West and the East with a geographical reference does not mean anything in itself. This historical process has given orientalism its various forms and features that we are familiar with. Regarding the development process, orientalism means, on one hand, the study of the East by the West, on the other hand, it is seen as the most important tool for the West to reach its own consciousness. Therefore, the images of the East presented by orientalism vary according to the changes in East-West relations and the developments occurring within the internal body of any of the parties (Bulut, 2002, p. 14).

Kahraman and Keyman (1998, p. 76) define orientalism as a discourse that builds and represents the other or the difference as a "non-Western" object. In other words, they say that orientalism is the name given to the historical understanding that established the discursive formation of the modernity's global hegemony. The lack of history of the different versus the history of the West; the reduction of the different to a generalized anthropological "cultural object" versus the subject position assumed by the West as "I am"; the non-progressive tradition of West, which symbolizes the underdevelopment of the other compared to the civilization of the West that acts on the basis of history/reason/development; the understanding of history reading that orientalism has established on a discursive level, and consequently the identification of world history with Western civilization. This tells us that modernity is not only inherent to the West but has essentially functioned as a "global hegemonic project" since its foundation. In this context, modern world history is the history of the West's epis-

temically and normatively privileged subject position and its historical development functioning as a universal reference point.

As discussed in Said's famous work "orientalism", the word orientalism is used in three different meanings, which are complementary. First of all, "Eastern" studies are academic studies that define an institution, discipline and set of activities specific to concerned Western universities involved in the study of oriental society and cultures. Second, it is a way of thinking based on a particular epistemology and ontology that creates a radical distinction between what is called the East and what is called the West. Finally, it is a legal institution to deal with the East, for describing and controlling the East (Okumuş, 1992, p. 253).

In defining orientalism, Said departs from the understanding that the dominant culture, which sees itself as superior and wants to preserve this superiority, and which is also fed by the military and economic objectives and institutions of colonialism, can't understand another culture and accept it as its equivalent. Applying the theoretical analysis of Michel Foucault, Said's view is based on the idea that all dominant cultures have created a "power" discourse suitable for them and they reflect other cultures as they wish within this discourse. This distorted projection is actually one of the ways one culture dominates another. Orientalism is the "effort to define the East, which has a special place in Europe's life". The East is not only the neighbor of the West, it is also the largest, richest, and oldest colony of the West. It is the source of languages and civilizations, its cultural rival and the deepest and most persistent symbol of "other than itself", that is, the "other". Orientalism is perceiving East via the cultural and ideological institutions of the West, and through a discourse embellished with the words, images and doctrines created by these institutions. West has founded and maintained this discourse, thanks to which it has established its unshakable authority by "making observations about the East, approving the views about the East, describing the East, and creating the East on paper, in short by dominating the East". However, in the shadow of this discourse created and sustained by orientalism, it is not possible to talk freely about the East. (Parla, 1985, p. 11).

East as an Oriental Object

Said's definition of Orientalism shows us the description of "the epistemological and ontological distinction between East and West". Here the word "distinction" is marked with a power expressing cultural distinction, which signifies a privilege. In other words, what is mentioned here is an unequal relationship, a "cultural" difference determined within a power separation. The question to be asked here is "who made the distinction?". The answer to the question is that it is made by "the West". Orientalism does not begin by saying "Orientals are inferior to Westerners", but it starts by assuming and suggesting that the "East" as an object of knowledge, an object of knowing, studying and ruling. This establishes universality, marking a place called "East". This marking is made only by the West, but it is a move that simultaneously makes its position universal (for example, it also gives birth to an object called "culture"), in other words an epistemological and ontological distinction. If we take out Orientalism from being a "racist ideology" in the plain and simple sense and use Gramsci's term, this is what makes it "elaborated", that is, an imperial discourse that is refined, sophisticated, conforming to scientific, philosophical, cultural and intellectual norms and making those norms formative. Mutman describes it as "A marking, a stamping that can be done with power; an epistemological and ontological violence. The movement that makes the East the object of being known and ruled, makes the West the subject of knowing and ruling" (Mutman, 2002, p. 110).

Many thinkers stated that Europe needs "the other" in order to build an identity for itself. When orientalist-centered thought is put at the core, the "other" is marked as the East: an "image" of East that is different from the West, which is inferior to it, a barbaric and primitive East. According to Yavuz (1993, p. 59), this marking coincides with the history of Europe's building of its own identity. In other words, the orientalist history of the establishment (or marking) of the East as the "other" is a history determined by the Western subject by putting itself at the center.

The properties that are opposite to those of the subject are attributed to the other. In this way, the other is made an element with which the subject is compared, and on the other hand remains radically different from the subject. In this hearing, where the judge is also the prosecutor, the "other"

is born as a criminal: It lacks the properties of the subject, at the same time it poses a threat to the stable world of the subject because of the radical differences. This structure belonging to the subject is also valid for colonial and imperial discourse (Yeğenoğlu, 2003, p. 15).

Making the East an object of knowledge, examination and management and the functioning of this are taken by Enver Abdülmelik (1998: p. 14-15) in two levels, as problematic and status. At the problematic level, the traditional and modern orientalist discourse considers the East and the Eastern underlined as the "other" as the object of the research, where being the "subject" or "object" is of great importance. "This object of the research, as usual, exhibits a passive, non-interfering character, which is only historical, and above all it is unable to make a decision about itself, inactive and lacks autonomy. This East, Eastern, or "object" will ultimately admit that it is philosophically alienated from itself, in other words it is positioned, understood, defined and activated by others".

Latent, Explicit and Modern Orientalism

As an academic discipline developed in the 18th century, orientalism has been reinforced by history, philology and anthropology. The discipline of orientalism is not much different than the mentality of early orientalist studies, i.e. pre-18th century. Only its scope, methods and field of activity are improved. This type of orientalism is called "open orientalism". Orientalists in this category deliberately and willingly examine the differences between East and West to emphasize the superiority of the West over other cultures. Second, orientalism is a way of thinking. The ontological knowledge generated between East and West is based on theoretical (epistemological) distinctions. This category includes not only Orientalist academicians, but also all writers or thinkers who have made any statements about the East. The factor that brings various different names together is that they all assumed an essential difference between West and East. Such orientalist are called "latent orientalist". Because these orientalist unknowingly and unwillingly or unintentionally emphasized the difference between East and West. Finally, orientalism is a way of dealing and being intimate with the East, which is called modern orientalism. This trend started in the late 18th century. Modern orientalism is a way of domination,

reconstruction, and representation of the East and the Easterners by various practices and theories. The efforts of learning, observing, writing about, thinking, teaching, settling there and colonizing the East can be given as the examples of these practices, (Çırakman, 2002, p. 191-192).

Said states that the main factor in the formation of Orientalism is the belief that the Eastern geography is behind the West. This perception and understanding of underdevelopment prepared the transformation of Orientalism into a political doctrine. According to Said's interpretation, all these are "manifest Orientalism", which is the first of Said's two definitions of Orientalism. The other is "latent Orientalism". Said explains the difference between the two concepts as follows: "Manifest Orientalism is the views on oriental society, languages, literatures, history, sociology, and the like, in which an unconscious and even untouchable positivity is hidden. Whatever changes occur in the knowledge of the Orient, it is present in Manifest Orientalism" (Said, 1998, p. 281).

The visible content of orientalism is "various opinions suggested about Eastern societies, languages, literatures, history, sociology etc."; whereas latent orientalism points out "an almost unconscious (and absolutely untouchable) positivity" (Said, 1998: p. 281). Latent orientalism, then, reflects the unconscious space where dreams, images, desires, fantasies, and fears are kept. That's why orientalism talks about systematic knowledge production and unconscious desires and fantasies at the same time; It shows that the East is both an object of knowledge and an object of desire (Yeğenoğlu, 2003, p. 31).

Latent and manifest orientalism reflects the West's knowledge of the East and its representation, while modern orientalism covers these two areas and represents the cultural and political hegemony or dominance of the West over the East. At this point, modern orientalism shows the consistency of orientalism. The image of the East, which has been established for centuries, and the obtained knowledge initiates the strategies of owning and managing the East, verifies and legitimizes these actions, and serves to the acquisition of the East. For this reason, orientalism is defined as a knowledge/power relationship. On the other hand, the East of the Orientalism, which constitutes an intellectual and moral basis for imperialism and colonialism, should be analyzed as a discourse because it is an image

created by the Westerners, and it is perceived and envisioned through texts written in the West (Çırakman, 2007, p. 107).

Self-Orientalism

Self-orientalism is the effort of individuals and societies to understand and interpret themselves through the ideas that do not belong to them. Literature, inter-communal relations and media have an undeniable role in the formation of the false consciousness of the individuals and societies. This is a process of self-alienation and becoming the other of itself. Self-orientalism, which can be expressed as individuals' thoughts that the meanings attached to their beliefs and social practices conflict with general validity and the condemnation of their differences by themselves, points out a strange situation in which the subjects having the same history see and act against each other as "the other".

The West(ern) is not alone in building the East(ern). The East has its own share in the formation of the East in this sense (Keyman et al., 1996: p. 14). Even today, there is no such practice as orientalism apart from the phenomenon of self-orientalism. The internalization of orientalism during the dynamics of modernization led to the transformation of orientalism into a hegemony-power relationship in today's sense (Bezci et al., p. 2012, 142).

Orientalism is often used to describe the relationships between states and broad cultures. But it also scenes itself further inside. In this context, when expressing self-orientalism, it is possible to reverse the order in the orientalist literature as follows (Çifci, 2013, p. 28):

Academic orientalism: subject is the West(ern) - object of study is the East(ern).

Self-orientalism: subject is the West(ern)alized East(ern) - the object is the authentic East(ern),

Orientalism: subject the West(ern) - object (still) the authentic East(ern).

Although this sequence is not considered as such in historiography, the voluntary use of self-orientalism as a method of modernization by the carrier elites makes this sequence possible.

According to Dirlik, in the marking attributed to orientalism or in the actions of governing-ruling-directing and the positioning of objectivity

and subjectivity" the hegemony of self-orientalism gave birth to orientalist hegemony". As a matter of fact, it can be said that carrier elites in colonialist societies or in voluntary modern societies suffered from Westernism-modernity infection and in this sense self-orientalism is caused by this infection. From this point of view, it can be said that the philosophy of orientalism, which emerged after modernization and is perceived worldwide, is actually self-orientalism (Çifci, 2013, p. 30).

The Distinction between Colonial-Post-Colonial Depiction/Voluntary Modernist Depiction

Auto-colonization occurred during and after colonialism or as a result of volunteer efforts to be articulated to the modernity and orientalism/self-orientalism, which is seen as one of the general problematic of world societies that are globalizing or falling within the axis of global modernity (Dirlik, 2006: p. 61), points out colonialism and modernity. As a matter of fact, without colonialism, orientalism would look like a headless animal. The most important point here is that orientalism is internalized in post-colonial intellectual and state practices (Bezci et al., 2012, p. 145).

The world of perception, which Dirlik (2006, p.61-83) portrays as global modernity, refers to post-Eurocentrism modernity, a situation where the concepts of time and space inherited from modernity are pulped. It is true that modernity has been globalizing since its inception; but the formation of global modernity up to this day has been prevented by two products of capitalist modernity: colonialism and orientalism. The decolonization process after World War II caused the colonized ones to raise their voices, and it paved the way for the acceptance of the spatial and temporal coexistence of modern societies and the societies that Europe-centered discourse of modernity pushed to invisibility and backwardness.

Accordingly, in order to eliminate the slurry-like perception of time and space indicated by Dirlik; it was deemed appropriate to distinguish between colonialism and voluntary modernism while interpreting the concepts of orientalism and thus self-orientalism. In this context, self-orientalism is observed to commonly emerge in two different scenarios: Firstly, "it causes state-centered reification of key Eastern qualities that are mainly felt as cultural self-identification or the resistance to Western cul-

tural hegemony in the awakening of colonialism" and the second "the Western and transnational capital is still being governed and controlled by the colonialist or metropolitan view, which is quite tempting". As can be understood from this statement, one of the scenarios points out voluntary modernist self-orientalism, while the other points out colonialist self-orientalism (Çifci, 2013, p. 34).

Inner - Internal Otherness

According to Kocatepe, building the other is actually the construction of the "selfdom" (its own). In other words, neither the other is outside nor the self is inside. The formation of the identity can be defined as the relationship between "selfdom" (self) and the other. In the identity building process, the "selfdom" emerges as a claim against the other. The selfdom sets the rules, norms. In this context, the core is strong; "the other" that forms the surrounding takes a less powerful position, and a break with the norms occurs. Moreover, marking the other brings a conflict of interest as well. As a matter of fact, when we look at the relationship between Asian countries and the West on the axis of self-orientalism, as Nihei stated, one's talk about the other's own region often results in an approach of look after its own interests (cited in Bezci et al. 2012, p. 147).

The basic starting point of self-orientalism is to say that the Easterner, who is transformed from an academic "object" into the object of a power discourse, carried out this objectification job alone. In this context, the emergence of the concept called inner otherness occurs with the metamorphosis created in "selfdom" (self). In this sense, Dirlik says that the incorrect representation of its own values and daily cultural transformation create the notion of inner-internal otherness (Çifci, 2013, p. 35).

According to Dirlik, considering the formation of inner otherness as one of the paradoxes of modernization and seeing it as a negative consequence of opposite cultures in the contact zone created by ontological and epistemological acceptances, can allow to reveal the results of self-orientalist logic. In this sense, the disease of the "Eurocentric subject" acquired by the carrier elites who are in contact, will bring the denial of history as well. Ultimately, self-orientalism will serve to legitimize existing privileges and power hierarchies in the South East Asia and in the East, by

the transformation of carrier elites that it has created into new elites. Consequently, the power hierarchy created by self-orientalism will constantly produce an internal other. Ultimately, this emerging inner otherness creates the concept of self-orientalism (Bezci et al. 2012, p. 147).

Tools of Self-Orientalism

Certain tools are needed for self-orientalism to emerge and survive. These tools are the triangulation point in the internalization of self-orientalism of the relevant society. The analysis of these tools emerging with modernism will reveal the emergence process of self-orientalism in these communities and its complex connection with modernism (Çifci, 2013, p. 36-49).

Creating Tools (Inventor): The tools that create self-orientalism, which are conceptualized as inventive tools, generally emerge as the societies outside Europe enter the modernization line. Contact zone elites are the main drivers of self-orientalism's inventive tools.

Contact Zone: The Basis of Self-Orientalism: According to Dirlik, the carrier elites, who are in "circulation" in the contact zones, enter the axis of modernization "a unit of time ago" than their own societies, they compare modern value-norms-institutions with their own social value-norm-institutions, and ultimately believe that modern-Western value-norm-institutions are superior. Political-social-cultural and the East-West comparison of daily life, the first suspicion, the first admiration and the first wannabe begin in contact zones (Çifci, 2013, p. 37-38).

As a representative practice, self-orientalism privileges one or others from time to time. This privileged segment or the segment believed to be privileged, is formed in the contact zone that invented self-orientalism. In this context, the self-orientalist paradigm is internalized by the elites formed in the contact zone and used as a rhetoric on the way to modernity. Based on this proposition, it can be said that this idea does not result from a problem in European-American modernity and the orientalism fiction of Europeans within the (so-called) Asian construction, as Said suggests, but a result of Self-Orientalism (Bezci et al., 2012, p. 147-148).

Intellectual Revival: The intellectual revival action is initiated by the question of "What is wrong in the West?" that the elites in the contact zones

asked themselves before they start to carry values-norms-institutions. As a matter of fact, both in societies with a voluntary modernist picture and in societies with a colonialist picture, "Intellectuals have sought an answer to this question desperately and they pursued the revitalized roles of the leaders and moral guardians of the nation that they set themselves". Undoubtedly, this will be followed by taking Western-centered values and institutions and creating policies in this sense (Çifci, 1013, p. 40-41).

According to Yu, the most important aspect of the intellectual revival that occurs in the contact zones appears to be: "unleashing the warm energy of modern institutions, organizing and reshaping the personality and individuality". According to Parlant, the most important element in intellectual revival is the emergence of a "value hierarchy" and the acceptance of the superiority of Western values. During the intellectual revival, the so-called "carrier elites" "adopt the intellectual tools created in the West". The intellectual who is in the "intellectual revival" here constitutes the "Eastern subject who has accepted the hegemony of the West and voluntarily surrendered to the power of the West". In this direction, policies that do not reflect the realities of social authenticity are produced, and the segment called the "carrier elite" that plays a role in intellectual revival becomes a privileged subject in any case. The point to note here is that this segment uses West-centered values "as an ideology" (Bezci et al., 2012, p. 150).

Cultural Essentialism and Social Homogeneity: The assumptions of cultural essence and homogeneity, which is one of the tools that invented the self-orientalist paradigm, are based on the origin of modernization like the other tools. In this context, the "cultural essence" assumption brings some paradoxes in societies that essentially belong to the East. As a matter of fact, although cultural essentialism provides homogeneity in the first stage, it will later reinforce Western ideological hegemony by internalizing the historical assumptions of orientalism (Çifci, 2013, p. 42).

Marvin mentions that since the 19th century, modernity has exhibited an ambivalent attitude in terms of "preserving" the past. According to the author, new technologies and media emerging in this century were considered as the most suitable tools found for storing information. In this context, preserving culture meant guarding the truth. However, the sensitivity towards preservation brought a contradiction as well. On the one

hand, the preservation process itself ensured the homogeneity of "right thinking" by making different interpretations within the cultural fabric as objectified and standardized information and destroying them, but on the other hand, it was having the danger of "preserving" the overlooked and uncontrolled differences in an effort to protect it. This contradiction in modernity, experienced especially in preserving the past with archives, is observed to shape the "radio broadcasting" practice, which is one of the most important areas of modernity in Turkey. Representatives of the belated modernity took a more careful approach to the issue of preservation, taking lessons from this area in addition to many lessons derived from the West. The destruction of the archives in Turkey can be considered as a strategy to destroy the diversity of interpretation contained in the past, and to create the integrity of national truth. Accordingly, in order to fix and unify the past in imagination, the inheritors of the past destroyed the plurality of the past and created a narrative on the basis of absence. They preserved the archives by destroying them. Such an assessment can lead us to the conclusion that the history of radio in Turkey did not show a significant deviation from modernity as a format; preserving the past and separating the past from the present by "cleaning" is a modern attitude (Ahıska, 2005, p. 65).

In all societies where cultural essentialism occurs, a uniform life circle is formed, and action is taken to include all other differences in this circle. The point to note here is that this created circle is European-centered. On the other hand, this European-centered circle will include the origin/history of only one sociality of the relevant society, the name of only one sociality, only one of the religious doctrines in that society, and the common language that is spoken by the majority of that society as a homogenizing tool. Thus, a "dominant core" including the values covered in the circle will be invented. The assumption of dominant core will push sub-secondary socialities who do not want to abandon their religious-ethnic-philological identity to anonymity. This state of double bind can be considered as the identity crises created by self-orientalism (Bezci et al., 2012, p. 151).

Nation State: Autonomy and Representation:The Western-centered understanding of nationalism adopted by Third World countries has finalized the invention of self-orientalist paradigm and made it ready for approval. As a matter of fact, in the Third World countries, firstly the Western values were internalized by the carrier elites in the contact zones, followed by the western-style intellectual revival, then the emergence of the cultural self-metaphor was observed, and finally the nation, national autonomy and representation theses that are deemed necessary for political-social-economic progress and development have emerged. Accordingly, nationalist ideologies occurred in societies with voluntary modernist depictions, and hybrid nationalisms in societies with colonialist depictions. In this context, nationalist ideology has inevitably been accepted as the moral bond of the nation state (Bezci et al., 2012, p. 152).

The concepts of nation state and Self-Orientalism can be approached with the proposition "The nation state has registered Self-Orientalism", as well as with the proposition that "Self-Orientalism has been used as a strategy to consolidate nation-state narratives". Self-Orientalism, which is used strategically in this direction, can begin to act with the mission of "stripping indigenous peoples other than dominant core from their own cultures and civilizing them". In this context, the success of the nation state is inversely proportional to the existence of other (religious/ethnic/linguistic) social organisms that cannot be included in the invented dominant core. As a matter of fact, from a fragmentary perspective, we can say that the nation-state is a magnificent structurality in terms of economic development, progress and political stability, and that it constantly renews itself and is restructured by conforming to every situation and condition (Bezci et al., 2012, p. 154).

Tools of Continuation: Sustaining Tools

Dominant core becoming the norm: Laws:According to Ruskola, the orientalist perception of law can be explained by many different instruments. However, it would be more inclusive to explain the orientalizing of law in late-modernizing societies in four stages (Çifci, 2013, p. 49-51):

First stage: In Third World states, the West-centered nationalist paradigm that proceeds through one nation, one language and one religious

doctrine is became (made) a value in Eastern societies, subsequently, the establishment of institutions according to this value contributed to the orientalization of law and thus the continuation of self-orientalism. Second stage: The laws and constitutions in many Eastern societies were directly copied from Western states with a superstructural change. Turkey, Japan and China are the examples of this. The changes made in this sense have also ensured the continuity of self-orientalism. Third stage: As Ruskola stated, the societies that establish a modern nation-state and put Western values at the center, "characterize their (traditional) past as illegal" to legitimize the notion of the "dominant core" and to impose the impossibility of return to cognitive systems and to perpetuate the hierarchy of the values just invented. The last stage that ensures the continuity of the self-orientalist paradigm is the fact that the constitutions, which draw the social boundaries of nation states, which are the last stop of dominant core and homogeneity assumptions, protect the rights and freedoms of individuals within the "circle of dominant core"; they do not recognize the rights and freedoms of the individuals and groups outside the dominant core, they even put them through assimilation/integration in many societies instead of protecting them.

Popular Enhancers: Television, Cinema, Newspaper and Fashion:In Third World countries, the "secondary object" phenomenon that European-centered Eastern subjects, in other words, the carrier elites created in their own societies, can be expressed as a methodology that institutionalizes self-orientalism (Bezci et al., 2012, p. 156).

Communication, which means the exchange, transport, transfer, sharing of ideas, information, etc. by text, speech or other means, is the subject of mass media. Mass culture is popularized by conveying the mass products of the communication industry to the society through various channels. In this environment, let alone the fact that thinking begins with communication, communication starts to restrict and determine the thought. At some point in our age, mass media conditions people to think as those who own the mass media want, rather than promoting thinking people. As the dominance of mass media increases, the freedom of thinking of the masses is exposed to greater dangers (Doğan, 2012, p. 56-57).

In the new imagination of place and time that technology created, radio played an important role in bringing together the diverse concerns of the elites who undertook the task of defining, maintaining and guarding the national culture in Turkey. Radio has provided a mediation at the intersection of the aspects that appear to be incompatible in other cultural settings. Ahıska interprets them under the following headings: "Culture and civilization": as radio was trying to represent the Western modernity and development through a technological call, it was also seen as a propagation tool of national-cultural "messages" that were considered to belong only to the nation. "Education and Entertainment": radio was mainly treated as a mass education tool, but it had to be entertaining in order to have any impact on the listener. "The elite and the people": the definition of broadcasting includes the speech of the radio to the masses, but the elite wanted to spread their values and lifestyles as the criteria of modernity. "Private and Public": radio was considered as a device that would reorganize the public sphere by instilling modern values in society, but at the same time it had to contact with people mainly in their private lives, in the intimate areas of the it house (Ahıska, 2005, p. 103-104).

The structure (political-economic-financial-social-cultural-bureaucratic etc.), which is described as the "dominant core" and holds the national power as a whole in ethnic/religious/cultural terms, reaches all branches of society in institutional terms, which causes the current popular culture to be shaped in this sense. In this context, in societies that have entered (put) in the axis of modernization later, which are expressed as Third World countries, the existence of popular tools such as television, cinema and fashion, which ensure the continuation of the self-orientalist methodology that has been institutionalized with modern revolutions, seems to be a concrete reality. With these tools, differences such as language/religion/race other than the dominant core have been used pragmatically to reinforce the dominant core. Aggrandizing the dominant culture visually on the stage (motion pictures, television programs, news, advertisements, shows, etc.) and the "artistic manipulations" of other cultures are among the methods used in realizing this situation. On the other hand, the followings are applied for the consolidation of the "dominant core" in such visual tools; The use of excessive rituals and costumes in the representation of other ethnic/religious/cultural groups outside the domi-

nant core, the exaggerated dramatization of the tradition, and "the narration of the story with stylized realities "for sustaining the self-orientalist image. As a matter of fact, these cinematic and theatrical depictions constructed on the axis of "dominant core" are also called customized images (Çifci, 2013, p. 53).

According to Dogan, since the first Turkish newspaper, and even since the first printing press the mass media in Turkey were possessed by the bureaucracy, intellectuals who are in cultural and economic relations with the West and economic power owners. In this way, the bureaucracy was able to make forced westernizing attempts despite the public (Doğan, 2012, p. 57).

It is thought that the laws of the dominant core, which we refer as the sustaining tools of self-orientalism, and the tools such as television, cinema and fashion execute a social relief task. However, according to Yan, self-orientalism strategy has an oppressing and disabling nature rather than relaxing. Accordingly, these oppressive and preventive policies have created the second contact zone and sharpened different religious/racial/cultural understandings within the nation. As a matter of fact, many structures that emerged with the claim of representing different groups within the nation paved the way for the emergence of a secondary self-orientalist paradigm (Bezci et al., 2012, p. 159).

Dogan argues that in addition to mass media and journalism, radio, cinema, and television are also under the control of the bureaucracy in Turkey. Among these tools, radio was taken over by the state a while after the first concession, and the programs were determined by the government. In fact, Doğan states that Turkish music has been removed from radio programs for a long time, but then some Turkish music was allowed as the radio could not find an audience. In addition, the ban on broadcasting religious programs on radio continued for a longer period of time, but the ban was lifted on July 7, 1950 and some religious broadcasts were made available. In Western countries, the mass media was put in a framework suitable for the plurality, whereas in non-Western countries like Turkey they are driven to devote to a certain view. The bureaucracy, which holds the power, has developed mass media tools in line with its own mentality (alienation), not in the way the masses hear and think. Thus, in non-Western societies such as Turkey, the domination of massless

mass media has been the most important and effective institutionalization of bureaucracy on the road to power (Doğan, 2012, p. 61-62).

Turkish Media in the Context of Self Orientalism

Before the 2000s, the effect of an American and European-oriented perspective was apparent in the news, especially in international news, with a monophonic reporting approach. In TV series, family life, dressing preferences, cars, eating and drinking culture, occupations of heroes, and the details about their daily life were presented with a Western understanding. We are talking about the TV series in which rich, well-educated, modern families live, and the events are presented in different ways in the triangle of love, money and intrigue. The areas where we can see more self-orientalist influences in the media are the presentations about those who are outside the current Western paradigm with their political and cultural preferences. By borrowing Gramsci's theory of hegemony, we better understand how the media use marginalizing language against those outside the dominant ideology. Since the Turkish media is fed by a secular tradition and ultimately emerged from the westernizing tradition, Westernism is represented as the dominant ideology at the core. Turkish media conveys the perspective of this ruling class/ideology to its readers and viewers with a Gramscian reading. The media's attitude is clear in this respect. Concepts that threaten and endanger this secularity cannot appear in the media.

The media makes heard the voice of the narrow and dominant segment. The life in the TV series also describes the life of this narrow segment. There is no other way than to orientalize these representations in the media, because of the distance put with the representations outside the dominant ideology. The things other than this representation are undesirable things to be seen. In any case, these indicators are impediments, desired to be left behind, not modern, and the opposite of modernity. For this reason, everything that makes the Westernized Easterner feel that it is also Eastern has become the worst nightmare. Westernism has become an escape in this respect. As a way of running from the undesirable situation, the images disincluded by the dominant modernity ideology can be excluded. When faced with negativity, if the perpetrator has representations

that fall outside the dominant view, these features are certainly emphasized. From time to time, those who are excluded from the representations owned by the dominant media may become targets in some media organs. Sometimes a woman's dress, sometimes the nation or culture to which an immigrant belongs, and sometimes a language targeting a particular race is excluded.

We also see latent orientalist influences in our political culture. Political differences can sometimes lead to surprising statements about citizens who support rival parties. Voters can be exposed to all kinds of insults and humiliations. Those who ask, "is the vote of a shepherd and my vote will be equal", attempt to put a distance between themselves and the other by placing themselves to the center. This understanding which assumes him/herself being well-educated, cultivated, and cultured, depicts the other with the underdevelopment of the East and pushes them into a narrow space.

The history of non-Western countries cannot be handled independently from Western modernity and the awareness of underdevelopment compared to the West and the desire for modernity have left deep traces in the historical and intellectual path of non-Western societies. In this context, in countries where voluntary authoritarian modernization projects are effective, such as Turkey, the break with the past and tradition occurred more radically than colonial modernization like India. This approach also sheds light on the negative and exclusionary relationship that Turkish elites established with tradition. The acceptance of the Ottomans as a problematic legacy that should be denied caused the process that accumulated over the centuries to be ignored, modernization efforts were put into practice by considering that they are only possible with a break with tradition. Turkish elites and state administrators not only rejected the Ottoman heritage because of its political structure, but also tried to change every aspect of the social structure it produced. Breaking ties with the past is an effective example of how problematic the past is perceived, similar to Tariq Bin Zeyyad burned ships on her way to Iberia. When considered in this context, the issue of orienting the East corresponds to a problematic area of Turkish modernization (Bayraklı, Yerlikaya, 2017, p. 58-59).

The concept that Edward Said expressed as the "Orientalization of the East" shows the practice that created and sustained Turkish moderniza-

tion. Turkish statesmen's and intellectuals' mission of transforming the society, which has been inspired by positivism, was realized in a self-orientalist style in this context. This approach, conceptualized by Arif Dirlik as "self-orientalization", offers a critical and original perspective to the policies of non-Western societies in the modernization process. The argument of "Indigenous peoples cannot govern themselves and needs to be governed", and its sloganization as "for the people, despite the people" with a populist content, can be accepted as the practice of self-orientalism policy in Turkey.

Before the 2000s, the effect of an American and European-oriented perspective was noticed in the news, especially in international news, with a monophonic reporting approach. In TV series, family life, dressing preferences, cars, eating and drinking culture, occupations of the heroes, and the details about their daily life were presented with a Western understanding. The areas where we can see self-orientalist influences more in the media are the presentations about those who are outside the current Western paradigm with their political and cultural preferences. Since the Turkish media is fed by a secular tradition at the moment and filtered from Westernizing tradition, Westernism is represented as the dominant ideology at the core. Turkish media conveys the perspective of this ruling class/ideology to its readers and viewers with a Gramscian reading. The media's attitude is clear in this respect. The understandings that threaten and endanger this secularity cannot appear in the media (Şirin, 2019, p. 63).

In this context, where the orientalist discourse is reproduced by Eastern Westerners and presented as self-orientalism, the advertisements are observed to have the power that can contribute to the Europeanization process and a privileged political and cultural power. That is, advertisements have an impact on social change as an auxiliary factor, if not primary. Advertisements are indicators of temporary and permanent changes in societies. Advertisements, which act as instrumentality against these changes, provoke social change and often wage war against the traditional. In Turkey, which was rebuilt during the transition to modernism, traditional values have been tried to be destroyed through advertisements (Şişli, 2017, p. 72-73).

An Easterner looking to the Eastern within itself through the eyes of the West with a western mind, produces the self-orientalist perspective through advertisements and tries to make its dominant ideology permanent and continuous. Mass media try to replace the old customs and traditions in the society that has traditional values with the new, modern and libertarian values. Based on the meaning attributed to mass media, advertisements were observed to also undertake the same task, since they are concerned with social relations, not objects. Therefore, the advertisements undertake the task of presenting the values of the West as modern, liberal and must-have in the way of transforming what is social. In Turkey, it can be seen that many advertisements of the Republican era tried to replace the new with the old one. For example, in the advertisement seen in Figure-1 below, Latin letters and Arabic letters are compared, as well as a veiled Muslim woman and a "modern" woman with no headscarf are compared.



Figure 1. Propaganda Advertisements of the Republican People's Party in the 1930s

Advertisements, which have the power of instilling awareness and sensitivity, have also the effect of creating social dilemmas and layers. The social layers were compared in the advertisements, a distinction was made between the villager and the city-dweller, the confident and comfortable state of the urban woman versus the embarrassed and worried state of the

peasant woman was reflected to the masses. For example, in Figure 2, regarding the advertising banners prepared for propaganda purposes in Turkey during the single-party era, a veiled Muslim woman was put against Kemalist Turkey's modern Western woman. Western modern woman represents the new model woman of the Republic with her confident, short hair and hat. The peasant woman who is represent traditional, on the other hand seems embarrassed and shy.



Figure 2. Advertising Posters Designed by İhâp Hulusi for Sümerbank Fabrics

In Turkey, especially when considering caricatures in the journals, it is possible to talk about an orientalism that might be called as domestic Islamophobia. The caricatures which have been thought to carry a critical content for the sake of irony, has took the side of the dominant order in Turkey and has followed a publication policy in favor of the continuation of the wardship mechanism. As seen in Figure-3, in Turkey the caricaturists' productions always criticized the religious sensitivities of the conservative and Islamic segment, which are accepted as the other, and religious views that are considered as the opposite of modernity are humiliat-

ed. The reduction of freedom to a formal arrangement and the interpretation of the free woman as the bareheaded woman should be read as signs of problematic perceptions on the surface. The fact that some formal arrangements for modernization failed to find a significant response in the eyes of the public lies in the fact that such values are seen as primitive habits that can be eliminated by education and training. There is a significant amount of data, which has been accumulated for over 150 years, about this problematic perception in terms of conveying the modernization practice to visual consciousness (Bayraklı, Yerlikaya, 2017, p. 60, 63).

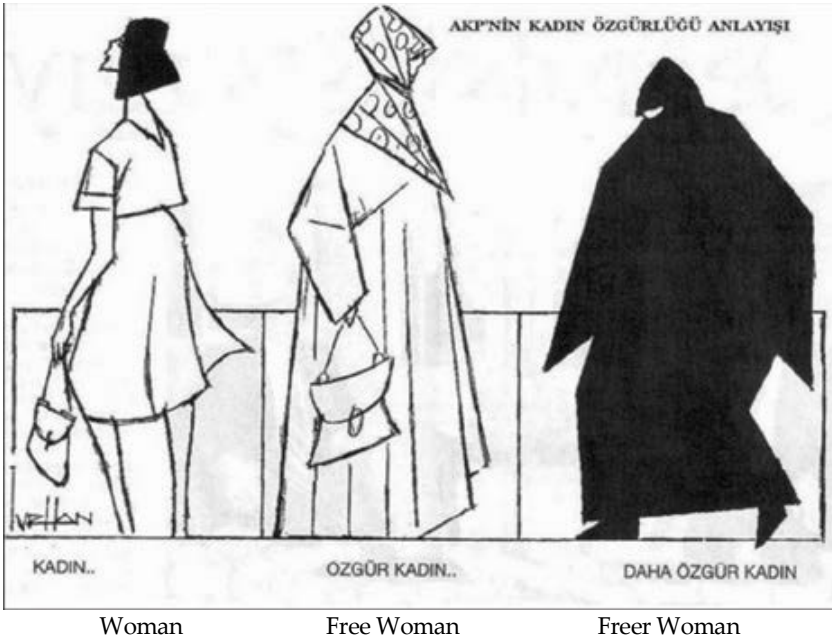


Figure-3. Caricature titled "AKP's Understanding of Women's Freedom", signed by Turhan Selçuk, published in Cumhuriyet Newspaper.

With the imperial edict of reorganization, literature became one of the areas where Westernization efforts are felt. Especially with the beginning of novel writing, Westernization has been started to be discussed in literary works. Berna Moran states that the emergence of novel in Turkey is different that West and draws attention to the problem of imitation. Turkish writers were not only influenced by the West in terms of their novel tech-

nique, but also took part in the issue of Westernization with the works they created. The types in the novels are generally formulated as Western and anti-Western, and the issue of Westernization has been discussed over these types. In the Republican era, the attitude of some elites in favor of a Western tendency had shown its effect on the works of the writers as well. The distance the Republic put between the Ottoman Empire also clarified the meaning attributed to the heroes of the novel. The typologies that have an Ottoman image in novels generally represent the "Past", "East" and even "underdevelopment", on the other hand the heroes molded with the westernizing approach aimed by the Republic draw a "contemporary", "civilized", "Western" portrait (Şirin, 2019, p. 58-59).

Newspapers and magazines are communication tools that reflect the political/social conditions of the period they are published and are effective in the formation of these terms. In the process lengthening from the Ottoman modernization process up to the foundation of the Republic of Turkey, the transformation process of the Islamic perception can be best read in newspapers. The historical perspective of the transformation of Islam in the political and social life of the Republican period and the following process has been presented within the framework of the media statements regarding the use of the concept of "reactionism" as a reference to Islam. It is possible to see how the concepts of "reaction", "reactionist" and "reactionary", which were frequently used especially before 2000, have been associated with Islam. In Turkey, which is living a troubled democratization process since the first day of the foundation of the Republic, opposition attempts of the Progressive Party (Terakkiperver Fırka) and then the Free Republic Party (Serbest Cumhuriyet Fırkası) were silenced with accusations of being "religious", "reactionary", "Islamist", although party programs and rulers were not anti-regime, because they were seen as an alternative power candidate by the government and the press. In addition, it is possible to say that the whole reading of Islam was made over some events/people and institutions of these periods. The reason for addressing these political movements is the discourses used by the press that can lead to the anti-Islamism, even though no political initiatives related to Islam, no act of threatening the regime, no change in the public appearance of Islam occurred.

Based on the signs of the historical process, it is possible to say that starting with the process of modernization, Islam in Turkey was desired to be formatted socially, politically and economically (Mardin, 2017, p. 142) and due to the active use of the press in this process, a politically oriented Islamophobic discourse was created by Turkish press. Islam, which is seen as an area to be shaped in the westernization process, is confined to a meaning that is marginalized and framed by the media. We can see the traces of this in the Republic period, when opposition movements against the government started, and afterwards. Republican administration in Turkey defined dissident circles in a negative way by using reactionism literature, abuse of religion and discourses that the regime is under threat in order to not to share power and not leave it under the control of different ideologies. Dissident political movements were described as "reactionary", "sharia", "regime-enemy", "traitor", "Islamist", and "anti-secular", in a way far from the democratic perspective; Many citizens with different ideologies who are annoyed of the policies of the government are imprisoned in a hate speech due to supporting opposition parties and the movements supporting different views are prevented.

In this context, the rhetoric of secularism was frequently used especially during the coup periods (Akın, 2016, p.43), the emphasis on secularism in these narratives was made over the religion of Islam; Islam was placed in an opposite position and a marginalizing language concerning Islam was built. This language, which is generated by ruling administrators and elites, has been constantly reconstructed by pulling political discourses to the center through the press. It is possible to see various examples of this in the last periods of the Ottoman Empire and after the Republic. During Republican era, the pages of the Turkish press were decorated with fundamentalist files that are fictional or coming from somewhere, that are full of material errors, columns and cartoons (Temel, 2020, p. 50).

Unlike the interventions of May 27th (1960), March 12th (1971) and September 12th (1980), in the process of February 28th, the objective of the segment aiming to build democracy with coups was not seizing the government directly, but making civilian forces do it and on this occasion, the objective was to establish an institutionalization that protects democracy formally, disables the actors identified as politically objectionable and prevents them from gaining political power again (Özipek, 2005, p. 640). As a

result of this institutionalization, the discourse that people with an Islamic identity pose a threat to the political arena, and that these people should be excluded from politics and from society because they are "enemies of the regime and reactionary" has become a "myth" with the fictional efforts of the press. As if the press had a mission, the politicians and voters who have a democrat and republican ideological perspective and who possess Islamic rituals and habits have been interpreted as the enemy of the regime/ democracy while all kind of other ideas and thoughts are included in the domain of respect.

Conclusion

In our study where we tried to reveal the reflections of the self-orientalism concept in the Turkish media, we saw that self-orientalism practices in the country have emerged in the Ottoman Empire era, with the efforts of transition to modernization, by defining itself as underdeveloped against the West. After the establishment of the Republic and the modern West was set as the sole target by the elite and intellectuals, the efforts of escaping from their own past, denying their Orientalism, and defining themselves as Western shows that open self-orientalism practices have been experienced in Turkey.

Media power, which is one of the popular enhancers, one of the sustaining tools of self-orientalism, has been used effectively for this purpose as stated above, and it has executed practices to change the structure and way of thinking of the society. However, when we look at the days we live in, the success of these practices is open to discussion, which may be the subject of another study. It will be correct to seek the reason of the limited effect of this practice in the problems of Turkish modernization.

However, regarding the review of the period until the 2000s, we can say that a negative image of devout, Islam, Muslim was built in Turkish press with similar expressions used in orientalist Western texts. Turkish press, which incorporates an orientalism that we can call internalized orientalism, has confined the public appearances of Islamic lifestyles to a set of meanings by finding a discourse zone for itself in the political arena. These productions have given birth to an Islamophobic rhetoric and in summary Islamophobia in Turkey failed to turn into social and community actions.

However, the Islamophobic language produced by the press may cause many problems.

References

- Abdülmelik, E (1998). *Krizdeki oryantalizm*. İstanbul: Yöneliş Inc.
- Ahıska, M. (2005). *Radyonun sihirli kapısı: Garbiyatçılık ve politik öznellik*, İstanbul: Metis Inc.
- Bayraklı, E. and Yerlikaya, T. (2017), Müslüman toplumlarda İslamafobi: Türkiye örneği. *Academic Ombudsman Journal*, 4(7), 51-70.
- Bezci, B. and Çiftçi, Y. (2012). Self oryantalizm: İçimizdeki modernite ve/veya içselleştirdiğimiz modernleşme. *Journal of Academic Inquiries*, 7(1), 139-161.
- Bulut, Y. (2002), Oryantalizmin tarihsel gelişimi üzerine bazı değerlendirmeler. *Marife Scientific Accumulation Journal*, 2 (3), 13-38.
- Çırakman, A. (2002). Oryantalizm ve Edward Said. *Journal of East-West Thought, Orientalism -I*, 5 (20), 189-208.
- Çırakman, A. (2007). Oryantalizmin batısı ve oryantalist söylemi. *International Orientalism Symposium 9-10 December 2006*, 105-118.
- Çiğçi, Y. (2013). *Selforyantalizm ve Türkiye'de Kürtler*. Ankara: Orient Inc.
- Dirlik, A. (2006). Üçüncü Dünya hayaleti. *Global Modernite ve Sosyalizm, Üçüncü Dünya Hayaleti, Globalite ve Çin Halk Cumhuriyeti*, İstanbul: Salyangoz Inc. Yayınları, 61-91.
- Doğan, D. M. (2012). *Batılılaşma ihaneti*, Ankara: Yazar Inc.
- Kahraman, H. B., Keyman, F. (1998), Kemalizm, oryantalizm ve modernite. *Journal of East-West Thought, East What? What is the West?*, 1(2), 75-88.
- Keyman, F., Mutman M., and Yeğenoğlu, M. (1996), *Oryantalizm, hegemonya ve kültürel fark*. İstanbul: İletişim Inc.
- Kula, O. B. (2012). *Batı felsefesinde oryantalizm ve Türk imgesi*. İstanbul: Turkey Isbank Cultural Publications.
- Mardin, Ş. (2017). *Türkiye'de din ve siyaset*. İstanbul: İletişim Yayınları
- Mutman, M. (2002), Şarkiyatçılık/oryantalizm. *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce Modernleşme ve Batıcılık*, (p.189-211). vol.3, İstanbul:İletişim Inc.
- Okumuş, E. (2002). Güncelliğini yitirmiş bir oryantalizmden global sosyolojiye geçiş imkânı. *Marife Scientific Accumulation Journal*, 2(3),253-260.
- Özipek, B. B. (2005). 28 Şubat ve islamcılar. In *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce: İslamcılık* (p.640-651), İstanbul: İletişim Inc,
- Parla, J. (1985). *Efendilik, şarkiyatçılık, kölelik*. İstanbul: İletişim Inc.
- Said, E. (1998). *Oryantalizm, sömürgeciliğin keşif kolu*. İstanbul: İrfan Yayıncılık.

- Şirin, Y. (2019). Oryantalizm bağlamında Ferzan Özpetek Sineması, *Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi*.
- Şişli, F. (2017). *Reklamlarda oryantalizm ve oryantalist söylem: THY ve Coca Cola örneği*. İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Temel, M. (2020). Türkiye'de basın-iktidar ilişkileri çerçevesinde islamofobik söylem. *Journal of Media and Religion Studies*, 3(1), 39-51.
- Yavuz, H. (1993). *Modernleşme, oryantalizm ve islam*. İstanbul: Boyut Inc.
- Yeğenoğlu, M. (2003), *Sömürgeci fanteziler, oryantalist söylemde kültürel ve cinsel fark*. İstanbul: Metis Inc.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Özçelik, T. G. (2021). Self-orientalism and the media's role in Turkey before 2000. *OPUS-International Journal of Society Researches*, 17(35),2179-2208. DOI: 10.26466/opus.856102

'Intellectual' As a Social Design Factor In The Thought Of Ali Shariati

DOI: 10.26466/opus.809252

*

Ali Ulvi Özbey*

* Doç.Dr., Bingöl Üniversitesi, Fen-Edebiyatı Fak., Bingöl/Türkiye

E-Mail: aliulviozbey@hotmail.com

ORCID: [0000-0002-7880-8312](https://orcid.org/0000-0002-7880-8312)

Abstract

The identity of enlightened (intellectual), which has been one of the important concepts that has been arguing for about four centuries and has survived until today, continues to maintain its social importance. For many thinkers and intellectuals, intellectual identity has to be the main subject in many areas such as political, economic, social, religious etc. Because as long as the intellectual can cost the society other than himself, the enlightened can continue his identity and mission. For Ali Shariati, one of these thinkers, intellectual identity is one of the concepts that need to be evaluated from many different perspectives. At this point, we have tried to explain our intellectual identity to Ali Shariati's mind world from various perspectives. Particular attention has been paid to the basis of the study by referring the works created with the data obtained from the conferences of Ali Shariati at this point.

Keywords: *Ali Shariati, intellectual, Enlightened, Society, Identity.*

Ali şeriatî Düşüncesinde Toplumsal Dizayn Unsuru Olarak 'Aydın'

*

Öz

Yaklaşık dört yüzyıl boyunca tartışmasını ve kendisini günümüze kadar taşıyan önemli kavramlardan biri olan Aydın kimliği toplumsal açıdan önemini muhafaza etmeye devam etmektedir. Birçok düşünür ve fikir adamı için aydın kimliği siyasi, ekonomik, toplumsal, dini v.b birçok alanda başat unsur, asıl özne konumunda olmak zorundadır. Zira aydın kendisi dışında topluma mal olabildiği sürece aydın kimliğini ve misyonunu sürdürebilir. Bu düşünürlerden biri olan Ali şeriatî için aydın kimliği birçok farklı perspektiften değerlendirilmeye muhtaç kavramlardan biridir. Bu noktada bizde çalışmamıza aydın kimliğini Ali şeriatî'nin zihin dünyasından çeşitli bakış açılarıyla açıklama getirmeye çalıştık. Özellikle Ali şeriatî'nin konferanslarından elde edilen verilerle oluşturulan eserleri bu noktada referans alınarak çalışmanın temellendirilmesine özen gösterilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Ali şeriatî, Entelektüel, Aydın, Toplum, Kimlik.*

Introduction

Ali Shariati is one of the central ideologists and pioneers of the thought side of the Iran Islamic revolution that took place in 1979. One of the biggest reasons for its worldwide recognition is due to the perfection of its own predictions about both its own country and Europe, where it lived from a certain period of its life. Its authenticity in terms of the issues and its coincidence and consistency with the thoughts in the speeches of the life style can be shown among other reasons that make Shariati different. As it is stated in many interviews, it is an aim to make life meaningful for the sake of life. This aim; beyond the world interest, it must require a supreme action with divinity, which must process persistence in all cells. Nevertheless, the intellectual works of Sharia influenced not only Iran before and after the revolution but also many people and groups around the world, especially the Islamist community and thoughts. It has been deemed worthy to be followed by many thinkers with its approach to various religious concepts and thoughts, criticism of the molla class and various implications accepted within the Islamist movement.

Shariati has a symbolic, multilayered, and metaphoric language. His style has given his readers a more flexible and productive way of thinking. Ali Shariati is known as an extraordinary intellectual, enlightened and intellectual man who aims to approach social events from a different perspective and always reveal the ideal. Ali Shariati is a thinker who has been able to fit many issues in his long life and he has noticed many social events before anyone else and strengthened his life with the tradition of lore. Many works that can prove that they are approaching events with different perspectives can be cited here as reference.

The social inequality of the society in which it lived has led to the election of certain elections. The 1960s and 1970s, when the rich and poor distinction reached its climax, are known as different periods in shaping the intellectual workmanship of Shariati. In this period, although Ali Shariati suffered a lot of troubles and exertion as an individual, his personality and his ability to resist also reached the top and this accumulation was reflected in his writings and thoughts as a process.

In our study, first of all, a short biography of Ali Shariati and the meaning of the enlightened* identity in different parts of the world are given in accordance with the definitions in the mind worlds of the great thinkers. Afterwards, the differences of use between the enlightened and intellectual concepts of Shariati were expressed, then the intellectual and its mission in the religious community were expressed in a comparative manner in the east-west. Before the conclusion part, the relationship between ideology and enlightened identity and the enlightened s in general are representatives of ideology, and different perspectives are tried to be stated.

Purpose and Method of the Research

The aim of this study is to reveal the subjects such as the nature of enlightened, the responsibility of the society, the historical process, and the mission it should and should bear in Ali Shariati's thought. Another aim of this study is that it is worth emphasizing in the literature that there are few studies on enlightened and enlightened subjects. In the study, it is tried to be examined what the concept of enlightened in the works of Ali Şeriiti means for both east and west geography and how the enlightened 's influence on society. A literature review was made on the subject, and the works and works of Ali Shariati were examined, and the concept of enlightened was tried to be expressed through content analysis method, mainly through the ideas of Ali Shariati.

Ali Shariati and His Short Biography

He was born on November 23, 1933 in the Mezinan village of Sebzivar, in the province of Khorasan. In 1950, he entered the Teacher College in Mashhad. He started teaching in the village of Ahmedâbâd near Mashhad in 1952. Shariati wrote Mekteb-i Vâsita in 1955. He also translated Ebuzer-i Gıfârî. He was arrested with his father and other friends and sent to prison for six months due to his membership in the Shariati National Resistance Movement, which continued his higher education at Mashhad University in 1959 (Shariati, Biz ve İkbâl, 2010, p. 6). After successfully graduating from the university, he was sent to France in 1960 to study the history of sociology and

* In this study, the word enlightened was used instead of the word intellectual, since the enlightened identity was handled separately from the intellectual concept by Ali Shariati. Therefore, in some sentences, enlightened and intellectual concepts are used interchangeably in some sentences.

religions. Shariati, who actively participated in the Algerian Liberation Movement, was arrested in Paris for these activities, but continued her academic activities with articles, speech and translation works. Shariati, who returned to Iran in 1962, was arrested for the second time, and after being imprisoned for months, he was able to return to teaching (Şeriati, *Kendini Devrimci Yetiştirmek*, 2011, p. 6). He also organized many conferences at Mashhad University and other centers. Later on, Shariati, who had an 18-month prison period due to the bad days coming back, returned to Europe in 1977 and was killed in the place where he was left by Savak with the help of British intelligence after thirty days (Şeriati, İslam Nedir, Muhammed Kimdir, 2011, p. 10).

On the Identity / Concept of Enlightened

The concept of enlightened, which started to be used in the 18th century as it is today, is one of the most discussed concepts of today. Despite the fact that it is so frequently emphasized, this concept is similar to culture, civilization, etc. because of the difference in approaches, the social category it symbolizes has a heterogeneous structure and intellectuals are again in a position to study. As it is understood, it has not been able to escape from being an extremely blurred and open to personal interpretation concept (Çağlar, 1989, p. 16).

The word is always one step ahead of the society, although many different definitions are introduced on the concept of the enlightened or the enlightened identity. The word is often used to describe the accumulated and equipped people who can be understood after a certain period of time. According to M. Hilmi Uçan, who defines his intellectual identity by quoting from Edward Said, enlightened (intellectual) does not set out with the identity proposed by someone else; draws a road map based on its own values. Intellectual cannot be 'normal' with 'norms' determined by another culture. It acquires personality with its own norms and displays 'normal' attitudes. Intellectual; is the person who thinks, understands, questions, seeks the truth, solves the ideas suggested and marketed with his own cultural genes with his own stance. "He talks alone intellectually, but only when he unites himself with the reality of a movement, with the aspirations of a people, those who work together in pursuit of a common ideal, his voice resonates" (Uçan, 2017, p. 374).

Jean-Paul Sartre, who has earned the place he deserves among the most important philosophers of recent history, goes a little further out of line and answers the question of who the intellectual is in a local expression. According to Sartre, the intellectual is the concept of the global human and society that puts his nose in things that do not concern him - today is an impossible, therefore abstract and false concept, because growing societies describe themselves with the extreme variety of lifestyles, social functions, concrete problems, and accepted reality. Someone who claims to question all of the behaviors arising from this. But it is true that he is someone who gets involved in things that do not have a duty (Sartre, 2010, p. 15). According to French thinker Michel Foucault, who is regarded as one of the other important philosophers who express the idea similar to Sartre, the intellectual was singing the truth to those who still could not tell the truth; he was intellectual conscience, consciousness, and eloquence. In this context, truth is perceived as something that stands outside and against a domination and negative power. In this sense, Intellectual stands apart from the masses because he is the spokesperson of the universal because he has the consciousness of a universal truth (Foucault, 2011, p. 14).

For the intellectual in the sociology glossary by Gordon Marshall: Enlightened (intellectuals) do not form a clearly defined group in modern societies. Looking at the traditional plane, the role of the intellectual is the role of thinker and truth seeker. In simple societies it is stated that these may be priests or shamans (Marshall, 1999, p. 201).

However, according to Antonio Gramsci, who is known for his true and consistent personality in the history of culture and thought as well as in the history of Italian worker action, it would be misleading in the historical process to search the intellectual identity / concept in certain layers of society. Because, according to him, the intellectual is the real power that is able to hold the society together by being located in the scattered sections of the society (Gramsci, 1983, p. 60). However, Gramsci brings a different explanation to the intellectual identity from the Marxist point of view. Gramsci distinguishes between two types of intellectuals: urban-type intellectuals and village-type intellectuals. Urban type intellectuals developed together with the industry and were attached to its fate. He compares their task to that of the army officers; They have no autonomous share in the preparation of the construction plans. Taking care of the working class, they establish a relationship between

him and the business owner. Village-type intellectuals depend on the village communities and the petty bourgeoisie of the cities that the capitalist order has yet to change. This intellectual type establishes a relationship between the peasant mass and the central or regional administration and performs an important task in this way (Gramsci, 1983, pp. 26-27).

Is Every Intellectual Enlightened?

In Ali Shariati, we consider it appropriate to log in by addressing the differences between the enlightened and intellectual identities that most people make the mistake of using one for the other, just as he did before he started thinking of the intellectual. Because, it is known that the definitions that will be made without revealing the etymological and historical development of concepts especially in the field of social sciences do not reflect the truth. According to Shariati, the word we call intellectual in response is "intelligentsia" in the European language. This word is an infinitive noun and its adjective is "intellectual". The root of the word intellectual is "intellect". Intellect means brain, mind, consciousness, comprehension power, intelligence and understanding. Intelligentsia means smart, insightful and thinking person. Shariati includes lawyers, doctors, engineers, officers, and literati in the intellectual class. However, he also states that these cannot be accepted as intellectuals. Despite the scientific and logical definition of Shariati, which I have received from intellectuals and even show their concrete, external and real example, can all these groups and their members be given the title of "enlightened"? He expresses his thoughts with a no answer. According to him, the intellectual is another adjective and the word intellectual does not need analysis and description. He is open-minded and enlightens the whole society with his thoughts (Şeriati, Ne Yapmalı, 2011, p. 58-59). Ali Shariati begins his intellectual thought primarily by problematizing the concept. Conceptualization and approach level emphasize how important thought is. According to him, the enlightened issue is a very important, sensitive and fundamental in the universal plan as well as in the social and regional field. The enlightened issue that emerged after the Middle Ages. A class called enlightened was formed in Europe since the 17th century. The enlightened class, which gained presence in Europe with this name and features, entered non-European countries

such as Africa, Asia and Latin America after the 19th century (Shariati, Ne Yapmalı, 2011, p. 57).

Nevertheless, Shariati points out that the intellectual who will be born from within the society will have the qualification of the intellectual, thanks to his unique personality even if he does not meet the criteria that the west wants. According to Shariati, the intellectual is not born through translation, copy and imitation; on the contrary, a doctor, an engineer, an architect, is charged. But it does not create intellectuals. Intellectual thinks in a new way and in a new style. You must be literate. If philosophy doesn't know, you shouldn't. If you are not fakih, you are not; but feel the time, understand the people. Intellectual should know how to think and feel what responsibility he has and should make sacrifices according to this responsibility (Şeriatî, Aydın, 2009, p. 78-79). Enlightenment, being enlightened is not a specific social form, it is a quality that appears in man. Enlightened does not necessarily have to be intellectual and knowledgeable. The mission of the intellectual is to ensure the leadership, maturity and change of the society by organizing life, in other words, to bring people to what they should be in truth.

Another distinction is also the difference in the figure of "knowing" between east and west. Islamic civilization and European civilization have attributed the work of carrying knowledge to people of very different classes. Classical Islamic civilization is 'knowledge' and 'knowledge' or 'ingenuity' civilization. Scholars represent knowledge, archives or Sufis lore. The prerequisite for being supreme is to be scholar: Every supreme is a scholar; but not every scholar is a master. Scholars speak only to educated people; heights appeal to everyone. Western civilization is "science" and "ideology" civilization. Academics represent science, intellectuals represent ideology. It is not necessary to be an academician to be an intellectual and to be an intellectual to be an academic. However, in some people these two features coexist; they play the role of intellectual and academician together. Both academics and intellectuals are rational. While the academician produces scientific discourse, the intellectual produces ideological rhetoric (Şentürk, 2006).

Intellectuals in Religious Societies

According to Shariati, although the word intellectual seems to be related to a more secular and materialistic identity in many parts of the world, it cannot

actually ignore the concept of religion, especially in geographies where religious and religious elements are concentrated. At a conference he held, referring to the mission of the intellectuals in religious societies, Shariati express that with the reform carried out in the 18th century, the class of intellectuals did not leave religion to a side, they changed and revived the religious view, they reformed the religion which was the cause of the retardation and in this way they brought a different religious interpretation by changing the thought and opinion of the Christian religion. According to him, this great experience has shown that if the function of intellectuals in religious society is to eliminate religion, to create a religionless society and then to reach social ideals, it will be a disaster, a vehicle and dedicating itself to an impossible reality. What they do is not to reject and deny. Protest is to object, that is reform (Shariati, 2012, p. 117). In addition, by opening the content of the concept of religion a little more, it examines the value of religion in the collective. According to Shariati, who shared the same idea with many thinkers and researchers, religion has been a comrade in human communities throughout history. It dominated all of its existential dimensions. It is the greatest power of emotional and intellectual movements of people and society. Therefore, enlightened cannot avoid knowing this phenomenon scientifically, trying to understand it, and making judgments about his role and effects in history (Şeriati, 2012, p. 422). As will be understood, Shariati wants to touch upon the root causes of civilization differences through enligtened and intellectual concepts. In other words, it seeks an answer to the question of what is the main factor in qualifying educated people as a scholar or scholar. It tries to do this by questioning why the intellectuals of the 16th, 17th, and 18th centuries are based solely on scientism. The answer found by Shariati is the religious structure of societies. As a matter of fact, the construction of civilizations has increased over religious conceptions in every period as shown in the book.

Transferring his thoughts to his listeners through the relationship between intellectual and religion, Shariati explains the intellectual change curve of intellectuals through religion-secularism, secularism-religion cycle. According to Shariati, there is a curve that is normally very mature among intellectuals: in traditional families, young people are religious. Then, they are second generation diploma or university students, and have removed religion, and generally moved away from religion, in absolute atheism, free from all those re-

ligious, traditional, hereditary and family legacies. Then he returned to religion on the path of mental and intellectual struggle and contact, and religion was reborn in them. This second religion is superior and harmless than science (Shariati, *İslamı Tanıma Metodu*, 2012, p. 525-526). Shariati actually emphasizes that every experience and departure should be credited to the experience gained without doubt. In these experiences, Shariati expresses reality only through thought, regardless of whether you distinguish between east and west. He is not in doubt that he will reveal himself with the awareness of the consciousness of the thought aspect of religion, but only the I phenomenon that individuals acquire in the second round.

On the other hand, Shariati tries to explain the mistake of eastern and western intellectuals about religion in the light of historical experiences. Because we have stated in the previous sentences that the hope of a social change by excluding religion cannot go beyond an empty dream. According to him, what European materialist intellectuals cannot comprehend just like us is: European intellectuals are wrong by generalizing the righteous thoughts of the religious religion, the historical religion, the religion of the aristocrats, and the religion of the people who eat and impoverish the people. Their mistake is that they have such a judgment of all religions. Because there is no single religion in history, but there are religions. Therefore, intellectuals who develop ideas for progress need to deal with the concept of religion separately. On the one hand, the religion, which only appeals to the rich and whose followers are mostly members of privileged classes, and on the other hand, a religion, whose prophet came from the shepherd, and was obliged to suffer and hunger than anyone, was tried to be criticized by putting it in the same pan. Shariati thinks that this comparison will be wrong as a result of having a disproportionate balance of power (Şeriati, *Dine Karşı Din*, 2012, p. 56-57).

A Critical Approach To The Eastern Intellectual

However, Shariati brings a critical explanation to the intellectual mission to a point seen in today's society. It is noteworthy that the fact that Shariah intellectual is regarded as a leader in the society and is accepted in this way is not true. According to him, the intellectual is the person who makes all the con-

scious and destructive tendencies in his society conscious. This general tendency in the intellectual's society, which is unconscious, should be discovered and corrected by discovering its powers and abilities. Shariati, who continues to defend his thought by quoting the phrase "Create consciousness in the society, do not show programs for them" from Rousseau, claims that society will find its way after awareness. Also referring to the transition process of social change, Shariati states that the responsibility of the intellectuals was heavier and wider in this period. During the transition period, intellectuals can greatly shorten the blind riots and unprofitable professions and turn them all into on-the-spot professions and conscious revolts (Şeriati, 2012, p. 180). However, the intellectual should also know how to turn away from some mistakes and mistakes. According to Sharia, the biggest deception that sticks to the intellectuals of every intellectual is the acceptance of literary, absolute and universal truths, ideals and attitudes that are temporary, relative and local. Such a deception is not forgivable for an intellectual who sees people, society and time in a constant movement and change, and necessarily accepts the diversification of conditions, the transformation of needs and the change of directions. Because nobody who knows the truth has no right to fall into the west (Şeriati, Ne Yapmalı, 2011, p. 410). The only power that determines the expression of a very sharp result has been the painful experiences of the society in which the Sharia lived. Because the individuals who have troubled processes in their own community, that is, where the religion of Islam reaches a large number of followers, and those who could not perform the function of the intellectual identity have a share in this responsibility. Although it is thought that there are only criticisms of European intellectuals throughout his works, he does not neglect to approach critically the intellectuals in the Islamic community as well as these analyzes. Because our intellectual, who meets the European intellectual, begins to be exploited and experience intellectual collapses to the extent that he is alienated from his own culture and civilization values according to the understanding in the book. Enlightened people, whose names and birthplaces are remembered by Islamic civilization but continue to function as the British, French and Dutch, are also shown as vivid examples of this. Therefore, the intellectuals of Eastern civilization need to be shaken and recovered. According to Ali Shariati, intellectuals are the heirs of the transformative and liberating role that the Prophets played in history in terms of their responsibility in today's Islamic societies. Prophets came

out of the people and turned to raise awareness. They became the conscience of their age and struggled to save the people from the yoke of false gods. According to Shariati, the responsibility of the intellectual in his own time is to prophesy to his society even though he was not a prophet, to convey the message to the mass of the people, to call them, to call consciousness and salvation to the dully closed ears of the people, to show direction, to ignite the fire in a static society and to ignite a new fire of faith in the immobile society (Shariati, Ne Yapmalı, 2011, p. 409).

Intellectuals Needing Originality

In addition, Ali Shariati tries to answer the questions of what is intellectual and what is not, by going to the distinction between realistic intellectual and imitative intellectual in his work named New Features. He is not a responsible and realistic intellectual, abstract thinker philosopher. He is not a mutaa-sas theologian who blindly ties to something. An emotional poet or strict, sharp, destructive, provocative and pursuing poetry for the popular appreciation; Nor is it a politician who tries to dismantle the waves of congratulations and hate accompanied by violent temples. As can be understood from these thoughts, Shariati talks about intellectual personalities in his society that the public does not want, and in many ways he wants to keep himself away from this typology. People needed pioneers who would adequately fulfill this mission that would set them apart from their hollow promises. And Shariati needed to make such a distinction at this point. However, according to Shariati, a true intellectual has a realistic approach, rather than dealing with word games, writing texts, confusion and contrast, superficial abstractions, facts, their role, changes, developments; gives a real emphasis on the economic, social, political, historical and geographical effects of these facts. He knows these facts with science and direct experience (Şeriati, 2012, p. 422). According to Shariati, who continues to distinguish between real and imitative intellectual typologies at another conference, the intellectual in the non-European African, Asian and Latin American society is a complete cove of the European intellectual class. That is why we are Asian and African intellectuals, neither incomplete nor more than one copy of European intellectuals. Without analyzing the real copy, it is not possible for us to know ourselves and under-

stand our own weaknesses and strengths without seeing the conditions under which the European intellectual class was formed and what historical and social conditions it gained under its class, psychological, intellectual, ethical and aesthetic characteristics. If we summarize in a single narrative, we cannot recognize Asian, African and Iranian intellectuals without knowing the European intellectual (Şeriati, Ne Yapmalı, 2011, pp. 57-58). Shariati emphasizes that the original understanding of thought that the non-European perspective should achieve in this thought and that this is the mission of the intellectual especially in terms of priority. It is the painful result of his own experience that the eastern intellectual expresses that it is essential for him to introduce his unique world of thought by kneading in his own conditions. Because Shariati states that this imitation situation is done to compensate for the inferiority feeling of individuals and societies. The backwardness and proving that it is advancing complex leads to the disclosure. This extremism lasts until there is no emotion or any feeling that he lags behind him in his soul. Extremism is the only way that he is at the same level with it (Yüksel, 2017).

Is Every Intellectual An Ideologist?

Another different and wide-ranging concept that takes place in the world of mind of Ali Shariati is ideology. He did not hesitate to frequently mention the most mentioned and most discussed concept of his period in Sharia conferences, speeches and writings. It expresses the ideology and human dialectic with the title of intellectual and ideology with the question phrases of how people reach ideology, who reaches ideology, etc. According to him, ideology is the indicator of intellectual. While arguing that a philosopher or an intellectual cannot be an ideologist, arguing that the sole representative of ideology can be intellectual, perhaps, because it reveals the marginal aspect of Shariati. According to Shariati, the distinctive feature of Intellectual is the person who has consciously ideology; As a requirement of having ideology and class consciousness, social consciousness as a philosophy of life emerges as a concrete way for life-specific consciousness and behavior, living, thinking and concrete ideals and makes it obliged to all these consciousnesses. This obligation is so heavy that it detaches it from the stage of attachment to individual life and makes it the lover, mujahid and sacrifice of its ideological ideals (Şeriati, Dünyagücü ve İdeoloji, 2011, p. 89).

Mentioning that the ideological self of the intellectual should have a kinetic power after the statement of ideology, Shariati emphasizes that every person with a certain view can agree by looking at his life that he cannot be regarded as an ideologist. Intellectual, who is the representative of the power to mobilize the masses, has now turned into everyone without being counted as a single person. Shariati uses the examples of Aristotle and magenta to base this idea. We see that Aristotle was a philosopher, but could not reveal a movement or guide his society. Plato is a philosopher, he built a trend - unlike Aristotle - but he could not initiate a movement, put forward action and change the class order. Because it is a reality witnessed throughout the history that those who could not change the class order were always acting, legitimizing and distracting by the ruling powers. Unlike the wise and artists, the intellectual philosopher, who played a key role in social change and transformations, acted as an igniter in mass power by giving a tip in the public for the righteous. That is why educated people may be the people of good beginnings, but enders and activists are always in ideologies, in the masses (Shariati, *Dünyagörüşü ve İdeoloji*, 2011, p. 90).

Conclusion

Ali Shariati, who is a thought worker who has the task of disturbing many minds with his unusual thoughts in various regions of the world and in his own society, has the opportunity to see the eastern and western civilization closely (considering the duration of his PhD education at the University of Paris between 1958-1964) He had a personality with a multidisciplinary perspective, known as a philosopher, sociologist and often a theologian, who worked meticulously in his works. Moreover, Shariati has been accepted as an action and lawyer who has managed to attract the masses with large crowds to his conferences with the observations he has gained in his struggle for the values he devoted his life and that he did not agree to go back one step even for his sake.

While Ali Shariati underlined that the intellectual words should not be confused with his own critical style, first of all, he emphasized the development of the intellectual issue from the middle ages to the present, in many works and in conversation style meetings he participated.

On the other hand, one of the most important issues we can deduce from the rhetoric and the works of the intellectuals of the intellectuals is that the European society is trying to relieve their forgotten and corrupt consciences with the intellectuals they have raised to ensure the well-being of humanity. However, as far as it is seen, the societies of Africa and other third world countries will not be able to achieve this as long as their efforts to make them human by continuing to be regarded as cannibals compared to Europe and developing geographies. Therefore, humanity needs the justice of the absolute creator by emphasizing its spiritual side. Those who will ensure this are not the ones who accept Europe with everything and agree to be a copy, but rather our intellectuals who have blended and blended their ideas with Islamic civilization.

When we look at his life and all his works, it is seen that Ali Shariati 's definition of Intellectual generally went towards the defense of 'intellectual people' instead of the idea of intellectual is for himself'. The intellectual thoughts, the power of his ideas, the impressiveness of his pen, etc. should be completely public, so that he can earn his return and function. Because, he expressed an exemplary intellectual typology by expressing these thoughts primarily through himself and spreading the next stages to the whole area of his life. With this aspect of theory and practical dialectic, Shariati was able to inspire both its own time and the later ages.

Kaynakça / References

- Çağlar, A. (1989). Aydın tipolojileri üzerine bir inceleme. *M.U.Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 16-35.
- Foucault, M. (2011). *Entelektüelin siyasi işlevi*. (I. Ergüden, O. Akinhay, ve F. Keskin, Trans.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gramsci, A. (1983). *Aydınlar ve toplum*. (V. Günyol, F. Edgü, ve B. Onaran, Trans.) İstanbul: Örenk Yayınları.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü*. (O. Akinhay, & D. Kömürücü, Trans.) Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Sartre, J.-P. (2010). *Aydınlar Üzerine*. (A. Bora, Trans.) İstanbul: Can Sanat Yayınları.
- Şentürk, R. (2006, 08 07). *Bir ütopyacının hayatı*. Retrieved 14.01.2020, from https://www.academia.edu/35265973/Bir_ütopyacının_hayati adresinden erişilmiştir.
- Şeriatî, A. (2009). *Aydın*. (İ. Ağacan, Trans.) Ankara: Fecr Yayınları.
- Şeriatî, A. (2010). *Biz ve ikbal*. (D. Örs, Trans.) Ankara: Fecr Yayınları.

- Şeriatî, A. (2011). *Dünya görüşü ve ideoloji*. (K. Çamurcu, Trans.) Ankara: Fecr Yayınları.
- Şeriatî, A. (2011). *İslam nedir? Muhammed kimdir?* (M. Demirkol, Trans.) Ankara: Fecr Yayınları.
- Şeriatî, A. (2011). *Kendini devrimci yetiştirmek*. (E. Okumuş, Trans.) Ankara: Fecr Yayınları.
- Şeriatî, A. (2011). *Ne yapmalı*. (H. Kırlangıç, ve M. Demirkol, Trans.) Ankara: Fecr Yayınları.
- Şeriatî, A. (2012). *Dine karşı din*. (D. Özlük, Trans.) Ankara : Fecr Yayın.
- Şeriatî, A. (2012). *İslam'ı tanıma metodu*. (D. Örs, H. Kırlangıç, & M. Demirkol, Trans.) Ankara: Fecr Yayınları.
- Şeriatî, A. (2012). *Yeni çağın özellikleri*. (H. Kırlangıç, ve M. Demirkol, Trans.) Ankara: Fecr Yayın.
- Uçan, M. H. (2017). Normlar/normaller/lekeliler ve aydın kimliği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 365-376.
- Yüksel, A. A. (2017, 08 02). *Aydın- Ali Şeriatî*. Retrieved 23.02.2019, from <http://www.medeniyetvakfi.org/vakif/kitap-kritik/kitap-kritik/aydin-ali-seriati>

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Özbey, U. A. (2021). 'Intellectual' as a social design factor in the thought of Ali Shariati. *OPUS–International Journal of Society Researches*, 17(35), 2209-2224. DOI: 10.26466/opus.809252

Arkeolojik Kalıntılar Üzerine İnşa Edilen Müzelerin Tasarım Yaklaşımları

DOI: 10.26466/opus.686817

*

Hicran Hanım Halaç* – Cemre Su Abacı** – Hilal Dağlı***

* Doç. Dr., Eskişehir Teknik Üniversitesi, Mimarlık ve Tasarım Fakültesi, Eskişehir/ Türkiye

E-Posta: hhalac@eskisehir.edu.tr

ORCID: [0000-0001-8046-9914](https://orcid.org/0000-0001-8046-9914)

** Doktora Öğr, Eskişehir Teknik Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eskişehir/ Türkiye

E-Posta: cemresuabaci@gmail.com

ORCID: [0000-0002-4511-3186](https://orcid.org/0000-0002-4511-3186)

*** Y.L., Eskişehir Teknik Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eskişehir/ Türkiye

E-Posta: hilaldagli3@gmail.com

ORCID: [0000-0001-6145-7803](https://orcid.org/0000-0001-6145-7803)

Öz

Çalışmanın amacı, arkeolojik kalıntılar üzerine inşa edilen müzelerin tasarım yaklaşımlarını mevcut örnekler üzerinden ortaya koyarak bir tipoloji oluşturmaktır. Bunun yanı sıra araştırma, gelecekte tasarlanacak olan yeni yapılar için ön analiz niteliği taşımaya amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda belirlenen anahtar kelimeler açık erişimli web sitelerinde taranmış ve 24 adet yapıya ulaşılmıştır. Yapılar ölçüt örnekleme yöntemiyle çözümlenmiş ve 10 adet yapı araştırma kapsamının dışında kalmıştır. Geriye kalan 14 adet yapı içerik analizi yöntemiyle yeniden incelenmiş ve bu yapıların tasarım yaklaşımları analiz edilerek bir tipoloji elde edilmiştir. Yapıları tanıtmak amacıyla öncelikle künye bilgileri verilerek sergi malzemeleri incelenmiştir. Sadece alandaki buluntuların sergilendiği müzeler (%21,4) olduğu gibi başka arkeolojik alandan çıkarılan buluntuların sergilendiği müzelerin de (%35,7) olduğu gözlemlenmiştir. İncelenen yapılarda buluntusu hakkında bilgiye erişilemeyen (%42,8) yapılar da olmuştur. Oluşturulan tipolojide; yapılar, zemine oturan (%78,5) ve zeminden yükseltilmiş (%21,5) olarak ikiye ayrılmaktadır. Her iki kategorideki yapılar strüktürel sistemleri, cephe malzemeleri, çatı biçimleniş şekli, çatı strüktürü ve çatı malzemeleri yönünden incelenmiş ve kullanım sıklıkları yüzdelik oranlarla ifade edilmiştir. Bununla birlikte zemine oturan ve zeminden yükseltilmiş yapılarda tercih edilen tasarım yaklaşımları karşılaştırılarak benzerlikler ve farklar ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Arkeolojik alanların korunması, yerinde koruma, koruma örtüleri, arkeoloji müzesi, koruyucu yapılar

Design Approaches Of Museums Built On Archaeological Remains

*

Abstract

The study aims to create a typology by revealing museums design approaches built on archaeological ruins through existing examples. The research also aims to be a preliminary analysis of new structures to be designed in the future. The keywords determined for this purpose were scanned on open-access websites, and 24 structures were obtained as a result of the scanning. The structures were analyzed with the criterion sampling method, and ten buildings were excluded from the scope of the research. The remaining 14 buildings were re-examined using the content analysis method, and a typology was obtained by analyzing the design approaches of these structures. Firstly, the exhibition materials of buildings were examined and were given information about their identities in order to introduce them. It has been observed that there are museums where only findings from the site are exhibited (21,4%), as well as museums where finds from other archaeological sites are exhibited (35,7%). There were also structures in which information about the findings could not be reached in the examined structures (42,8 %). The created typology is divided into two as sitting on the ground (78,5%) and raised from the ground (21,5%). The buildings in both categories were examined in terms of structural systems, facade materials, roof form, roof structure, and roof materials, and their usage frequencies were expressed in percentages. Also, similarities and differences were revealed by comparing the design approaches preferred in the structures sitting on the ground and raised from the ground.

Keywords: *Conservation of archeological sites, in situ conservation, covering structures, archaeological museum, protective structures*

Giriş

İnsanlar köklerinin nereden geldiğini, sosyal ve kültürel açıdan nasıl gelişim gösterdiklerini sürekli merak etmişler, bu meraklarını geçmiş ile bağlantı kurmaya çalışarak, tarihi yerleri ziyaret ederek, araştırma yaparak gidermeye çalışmışlardır. Arkeolojik alanlar; geçmişte yaşamış insanların yaşam alanlarını, yapım tekniklerini, kültürlerini, inanç sistemlerini, ritüellerini geçmişle bağlantı kurarak anlamamıza olanak sağlayan mekanlardır. Geçmişe ayna tutan bu alanları ve yapıları geleceğe aktarmak hem insanlık hem de mimarlık tarihi açısından önemlidir.

Koruma kavramı ilkçağlardan günümüze kadar çeşitli biçimlerde değişerek gelmiştir. Geçmişten gelen ya da mevcut zaman diliminde bulunan eserlerin, anıtların kullanım ömürlerini uzatarak geleceğe aktarma isteği bu kavramın oluşmasını sağlamıştır. Eski dönemlerde günümüz koşullarındaki gibi olmasa da onarma, taşıma, yapının malzemelerini başka bir alanda kullanma gibi koruma eylemleri yapılmaktaydı (Kaderli, 2014). Günümüzdeki koruma anlayışının ise Rönesans ile başladığı söylenebilir. Önceleri daha çok yapıları koruma anlayışı hakimken daha sonra bu kavram gelişerek daha büyük ölçekte koruma anlayışı kabul görmüş ve tarihi bir yapının sadece kendisinin değil çevresiyle beraber korunması düşüncesi kabul edilmiştir.

Uluslararası alanda koruma kriterleri 1931 yılında Atina Tüzüğü'nde, 1964 yılında Venedik Tüzüğü'nde ve 1975 yılında Amsterdam Bildirgesi'nde belirlenmiştir. Arkeolojik alanlarda koruma, Venedik Tüzüğü (ICOMOS, 1964) 'nün kazılar ile ilgili olan 15. maddesinin içeriğinde "*Yıkıntılar korunmalı, mimari unsurların ve buluntuların sürekli olarak korunması için gerekli önlemler alınmalıdır. Bundan başka, kültür varlığının anlaşılmasını kolaylaştıracak ve anlamını hiç bozmadan açığa çıkartacak her çareye başvurulmalıdır.*" olarak belirtilmiştir. ICOMOS Arkeolojik Mirasın Korunması ve Yönetimi Tüzüğü (ICOMOS, 1990) içeriğinde "*arkeolojik miras*" tanımı yapılmıştır. Bütünleşik koruma politikaları, yasa ve ekonomi, belgeleme, araştırma, bakım ve koruma, sunuş, bilgi, yeniden yapım, mesleki nitelikler, uluslararası işbirliği gibi başlıklar altında arkeolojik mirasın korunması ve yönetiminin nasıl yapılması gerektiği belirtilmiştir. Arkeolojik Mirasın Korunmasına İlişkin Avrupa Sözleşmesi'nde (Gözden Geçirilmiş) (Council of Europe, 1992); arkeolojik mirasın tanımı yapılmış, mirasın kimliğinin saptanması ve koruma

önlemleri, arkeolojik araştırma ve korumanın finansmanı, bilimsel bilginin toplanması ve yayımı, kamuoyunun bilinçlendirilmesi, arkeolojik miras öğelerinin yasadışı dolaşımını önleme, karşılıklı teknik ve bilimsel yardımlaşma ve sözleşmenin (gözden geçirilmiş) uygulamasının, denetiminin nasıl yapılacağı açıklanmıştır.

Arkeolojik alanlarda ortaya çıkan kalıntıların ve buluntuların, eğer özel bir şekilde korunması gerekmiyorsa buldukları ortamda korunmaları en doğru yöntemdir. Arkeolojik eserlerin mevcut ortamında çevresi ile birlikte bulunması hem eserlerin bir bütün olarak algılanmasını hem de eserlerin birbirleriyle olan ilişkilerinin kavranabilmesini sağlamaktadır. Literatürde In-situ olarak da geçen yerinde korunan alanları gezen ziyaretçiler, bu alanın kullanıldığı dönemde var olan insanların yaşayış biçimlerini, kullandıkları malzemeleri, aletleri, kalıntıların işlevlerini, o dönemde kullanılan yapı türlerini vb. genel bir bütün olarak görmekte, bunları göz önünde bulundurarak tarihi daha iyi anlayıp değerlendirebilmektedirler.

Venedik Tüzüğü (ICOMOS, 1964)'nün; 7. maddesinde " *Bir anıtın tanıklık ettiği tarihin ve içinde bulunduğu ortamın ayrılmaz bir parçasıdır. Kültür varlığının tümünün, ya da bir parçasının başka bir yere taşınmasına - anıtın korunması bunu gerektirdiği, ya da çok önemli ulusal veya uluslararası çıkarların bulunduğu durumlar dışında - izin verilmemelidir.*" ve 8. maddesinde yer alan " *Anıtın tamamlayıcı öğeleri sayılan heykel, resim gibi süslemeler, ancak bunları korumanın başka çaresi yoksa yerlerinden kaldırılabilir.*" hükümleri arkeolojik alanlarda ortaya çıkan kalıntıların ve buluntuların nasıl ve ne şekilde korunmaları gerektiğini düzenlemiştir. ICOMOS Arkeolojik Mirasın Korunması ve Yönetimi Tüzüğü (ICOMOS, 1990) 'nün 6. maddesinde, arkeolojik alanların yerinde korunmasına ilişkin olarak " *Arkeolojik miras yönetiminin genel hedefi, bütün ilgili belge ve koleksiyonların da uzun vadeli koruma ve bakımını sağlayarak, anıt ve sitleri yerinde korumak olmalıdır. Bu mirasın bazı öğelerinin yeni konumlara taşınması mirası özgün ortamında koruma kuralının çiğnenmesi anlamına gelir. Bu ilke sürekli bakım, koruma ve yönetime olan gereksinimi vurgulamakta, ayrıca eğer kazıdan sonra gerekli bakım ve yönetim sağlanamayacaksa, arkeolojik mirasın kazılarak ortaya çıkarılmamasını ve çıkarıldıktan sonra her türlü etkene açık bırakılmaması gerekliliğini hatırlatmaktadır.*" hükümleri yer almaktadır. Arkeolojik Mirasın Korunmasına İlişkin Avrupa Sözleşmesinin (Gözden Geçirilmiş) (Council of Europe, 1992) 4. maddesinde arkeolojik mirasın yerinde korunmasının ve bakımının yapılmasının uygun olduğu belirtilmiştir.

Arkeolojik kalıntılar uzun süre toprak altında kalmışlardır ve buldukları ortamda çoğu özelliklerini korumuşlardır. Arkeolojik kalıntılar kazı sonrası yüzeye çıkarıldıklarında yeni ortama uyum sağlayamayabilirler. Bu nedenle kalıntıların dış etkenlere karşı korunmaları gereklidir. Bunun için çeşitli çözümler uygulanmaktadır (Dikilitaş, 2011). Genellikle kazı alanlarında kazı işlemi yapıldıktan sonra kalıntıların üzeri plastik örtüler veya geçici basit çatılar ile kapatılarak koruma sağlanmaya çalışılmaktadır. Ancak bu uygulama uzun süreli ve etkili bir çözüm olmamaktadır. Bu nedenle arkeolojik alanlarda kalıntıları daha etkili korumak ve aynı zamanda kalıntıların sergilenmesine yardımcı olmak amacıyla koruyucu yapılar/strüktürler inşa edilmektedir (Ahunbay, 2010).

Koruyucu yapılar ya da strüktürler; koruyucu çatılar, koruyucu kabuklar ve kalıntılar üzerine inşa edilmiş yapılar olarak ele alınabilir. Koruyucu çatılar kalıntıların sadece üzerini kaplayan yanları açık strüktürlerdir. Geçici çözüm sunmak ya da uzun süreli kullanım için tasarlanmış olabilirler. Bu durumda kullanılan malzeme ve strüktür belirleyici olmaktadır (Zeren ve Uyar, 2010). Koruyucu kabuklar, kalıntıların hem üstünü hem de yan yüzlerini kaplamaktadır. Bu sayede kalıntıların çevreden gelebilecek ve çevresel koşullardan oluşabilecek hasarlara karşı izole edilmesini sağlamaktadır. Çevresel faktörlerin değerlendirilmesiyle iç koşulların kontrolü sağlanarak kalıntıların korunması için uygun ortam oluşturulması amaçlanmaktadır (Aslan, 1997). Koruyucu çatılara Arslantepe Höyüğü'nün; koruyucu kabuklara da Çatalhöyük'ün üst örtüsü örnek verilebilir (Tablo 1).

Tablo1. Koruyucu çatı ve kabuk örneği





Arslantepe Höyüğü koruyucu çatısı (Yollardan, t.y)



Çatalhöyük koruyucu kabuğu (Tayproject, t.y)

Kalıntılar üzerine inşa edilmiş olan yapılar ise, hem kalıntıların korumasını sağlamakta hem de alanın yeni bir işlev kazanmasını sağlamaktadır. Yeni inşa edilen bu yapılar otel, konut, müze gibi çeşitli işlevlere sahip olabilmektedir. Bu yapılara Antakya Müze Otel ve Manavgat'ta bulunan konut+ticaret karma kullanıma sahip bir yapı örnek verilebilir (Tablo 2).

Tablo 2. Koruyucu yapı örnekleri

	
Antakya Müze Otel (Arkitektuel, t.y)	Konut+ ticaret karma kullanıma sahip yapı (Kaynaş, 2018)

Örtü tasarımında öncelikli amaç arkeolojik alanın korunması olmalıdır. Alan için tehlike oluşturabilecek çevresel ve iklimsel faktörlerin tamamına karşı korunması sağlanmalıdır (İpekoğlu ve Çetin, 2013). Kalıntılar nem, rüzgar, gün ışığı, malzeme, ziyaretçi gibi çeşitli parametrelerden zarar görebilir. Nem nedeniyle tuz ve buharın kalıntı üzerinde birikimi strüktürel dayanımında azalmalara, malzeme bozulmalarına sebep olur (Graeve, 2005). Rüzgar, malzeme üzerine yük uygulamakta ve bu yük strüktürün konumuna ve formuna göre değişiklik göstermektedir (Bachmann, 2006). Aynı zamanda aşındırıcı etkisiyle kalıntı üzerinde biyolojik aktiviteye neden olabilecek toz gibi maddelerin birikmesine neden olur (Dikilitaş, 2011). Güneş ışınları ise barındırdıkları alfa parçacıkları nedeniyle renklerin solmasına, malzeme içyapılarının değişmesine neden olur. Güneş ışığını içeriye alan, hava sirkülasyonunu sınırlayıp ısı artışına neden olan malzemeler tercih edilmemelidir. Yapılacak olan tasarımla ziyaretçi yönetimi de sağlanmalıdır. Alanın ziyaretçi için tehlike oluşturan unsurlarına çözüm üretilirken aynı zamanda ziyaretçinin de alana olumsuz etkilerinin önüne geçilmelidir (Zeren ve Uygur, 2010). Arkeolojik alanlar için çevrede yaşayan hayvanlar da tehlike oluşturabilir. Bu nedenle koruyucu örtü altında kuş, kedi, köpek gibi hayvanların barınmasının önüne geçilmelidir (Dikilitaş, 2011). Örtü tasarımında oluşturulan strüktürün iddialı ve anıtsal görünümüne sahip olmaması uygun görülür (Ahunbay, 1999). Ancak mirası ikinci planda bırakarak odak noktası haline gelen tasarımlar da bulunmaktadır. Bu tür çözümlerde tasarım ilgi uyandırır da korunacak değerlerin vurgulanması daha uygundur (Hauselmayer, 2000). Koruyucu örtüler arkeolojik alana yapılan çağdaş eklerdir. Geçmişten günümüze koruma alanında çağdaş eki konu alan belgeler incelendiğinde kendi döneminin mimari ve kentsel yapısını yansıtması gerektiği, mevcut değerleri koruyarak dönemsel malzemeler ve tekniklerle farklılaşmanın sağlanması gerektiği belirtilmektedir (ICO-

MOS, 1987). Strüktür tasarımında ise deprem gibi yüklere karşı dayanıklı, uzun ömürlü malzemeler tercih edilmelidir. Koruyucu örtünün oluşturulmasıyla zemine yapılan yük aktarımı, zemine noktasal temas eden, kalıntılara zarar vermeyecek şekilde yapılmalı ve strüktür, alanın plan şemasına uygun nitelikte tasarlanmalıdır (Zeren ve Uygur, 2010).

Kullanılacak koruyucu örtü türü seçiminde iklim, arazi şartları, kalıntıların özellikleri ve durumu, bütçe gibi çeşitli parametreler rol almaktadır. Asıl amacı arkeolojik alanın korunması olan koruyucu örtülerin tasarımıyla alan için tehlike oluşturan durumların önüne geçilmelidir. Her bir örtünün arkeolojik alanla bütünleşirken izlediği tasarım yaklaşımı, seçtiği malzeme farklılık göstermektedir. Bu çalışmada ise kalıntılar üzerine inşa edilen müze yapılarının tasarımında nasıl bir yaklaşım izlendiğini mevcut yapılar üzerinden ortaya koyarak bir tipoloji oluşturmak ve benzer kurguda inşa edilecek olan yapıların tasarımlarına ışık tutmak amaçlanmaktadır. Araştırma probleminin müze yapılarına uygunluğunun nedeni; diğer işlemlere sahip koruyucu yapılara göre daha çok örneğin bulunması, izlenen tasarım yaklaşımı ve kullanılan malzeme çeşitliliğidir.

Çalışmada, arkeolojik alanda koruyucu yapı ve tasarım, arkeolojik alanda üst örtü ve tasarım, arkeolojik alan üstüne yapılan yapılar anahtar kelimeleriyle Google Scholar, YÖK Tez veri tabanlarından tarama yapılarak literatür incelenmiş ve ulaşılan çalışmalar içerikleriyle beraber açıklanmıştır (Tablo 3).

Tablo 3. Literatür Taraması

Adı	Yıl	Yazar	Tür
Arkeolojik Alanlarda Koruma Çatıları Ve Gezi Platformlarının Düzenlenmesi Kriterleri	2010	Mine Tanaç Zeren, Oğuzhan Uyar	Makale
Arkeolojik Alanlarda Uygulanan Koruma Örtülerinin Tasarım Kriterleri	2019	Mesut Yılmaz Yaşar Selçuk Şener Arzu Bakroğlu Yılmaz	Makale
Arkeolojik Alanlarda Üst Örtü Tasarım Kriterleri	2020	Murat Oral Elife Büyüköztürk	Makale
Protective Structures for the Conservation and Presentation of Archaeological Sites	1997	Zaki Aslan	Makale
III. Derece Arkeolojik Sitlerde Yer Alan Yeni Yapılarda Mekânsal Biçimleniş Analizi	2018	Havva Burcu Kaynaş	Yüksek Lisans Tezi
Tescilli Arkeolojik Buluntu Alanlarında, Yeni Yapılma Ve Koruma Yaklaşımlarının Tespiti ve İrdelenmesi: Sinop Örneği	2018	Mahitap Sel	Yüksek Lisans Tezi
Evaluation of Protective Structures in Archaeological Sites for In Situ Conservation of Architectural Remains and Artifacts	2012	Atiye İşıl Ertoşun	Yüksek Lisans Tezi

Architectural Design Characteristics of Protective Structures at Archaeological Sites and Their Impact on Conservation of Remains	2013	Necmiye Funda Yaka Çetin	Doktora Tezi
---	------	--------------------------	--------------

Zeren ve Uyar, *Arkeolojik Alanlarda Koruma Çatıları Ve Gezi Platformlarının Düzenlenmesi Kriterleri* (2010) adlı çalışmalarında arkeolojik alanlarda bulunan koruma çatıları ve gezi platformlarının planlama süreçlerini, tasarımlarında dikkat edilmesi gereken noktaları örnekler üzerinden açıklamışlardır. Yılmaz, Şener ve Bakıroğlu Yılmaz, *Arkeolojik Alanlarda Uygulanan Koruma Örtülerinin Tasarım Kriterleri* (2019) adlı çalışmalarında mevcut koruyucu örtüler üzerinden örnekler verip tasarımda göz önüne alınması gereken noktalara değinmiştir. Bunun yanında Oral ve Büyüköztürk, *Arkeolojik Alanlarda Üst Örtü Tasarım Kriterleri* (2020) adlı çalışmasında Çatalhöyük, Arslantepe gibi Türkiye’de bulunan birkaç arkeolojik alana ait üst örtüleri inceleyerek tasarım kriterlerini ortaya koymuştur. Yaka Çetin, 2013 yılında yayınlamış olduğu doktora tezinde on altı adet koruyucu yapının mimari özelliklerini inceleyerek arkeolojik alandaki etkilerini tespit etmiştir. Kaynaş, III. Derece Arkeolojik Sitlerde Yer Alan Yeni Yapılarda Mekânsal Biçimleniş Analizi (2018) yüksek lisans tezinde Antalya ve Konya illerinde temelinde arkeolojik kalıntı bulunan yapıları tasarım, inşaa ve kullanım süreçleri inceleyerek analiz etmiştir. Sel ise 2018 yılında yayınladığı yüksek lisans tezinde Sinop’ta arkeolojik kalıntı çıkan parsellerdeki yeni yapılaşmalarda izlenen koruma yaklaşımını incelemiştir. Ertoşun, 2012 yılında yayınladığı yüksek lisans tezinde; Aslan ise 1997 tarihli makalesinde uygulanmış örnekleri değerlendirerek bu örneklerin kalıntılar üzerinde oluşturdukları etkilerden bahsetmektedir. Ayrıca Aslan, koruma amacıyla planlanacak gelecekteki projeler için bir kılavuz oluşturma ihtiyacına dikkat çekmiştir. Literatürde arkeolojik alan koruyucu örtülerin tasarım kriterleri ya da mevcut örneklerin analiziyle ilgili çeşitli çalışmalar olsa da kalıntılar üzerine inşa edilen müze yapılarının tasarım yaklaşımları ve malzeme tercihleri incelenememiş olup çalışma kapsamında seçilen örnekler mevcut tez ve makalelerden farklıdır. Çalışma bu yönüyle literatüre katkı sağlamaktadır.

Yöntem

Bu çalışma için birden fazla yöntem kullanılmıştır. Arkeolojik alanları koruyucu nitelikte olan müze yapılarının tespit edebilmek adına google arama motorunda yurt dışı örnekler için “site museum”, “built on ruins” anahtar kelimelerini kullanırken Türkiye’deki örneklerle erişebilmek için “kalıntılar üzerine inşa edilmiş müzeler”, “arkeoloji ve müze” anahtar kelimeleri kullanılarak tarama yapılmış ve 24 adet yapıya ulaşılmıştır. Bu yapıların açık erişimli web sitelerinde taraması yapılarak mimari ve konsept projelerine erişilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi türü olan ölçüt örnekleme yöntemiyle yapıların çözümlemesi yapılmıştır. Önceden oluşturulmuş ya da araştırmacı tarafından belirlenen ölçütleri karşılayan durumların çalışılması ölçüt örnekleme olarak tanımlanmaktadır (“Nitel Araştırmada Örneklem Seçimi”, t.y.). 24 adet yapıdan müze yapısı inşa edilmemiş olan arkeoparklar, inşaat aşaması gerçekleşmemiş olan yarışma projeleri ve arkeolojik alanı koruyucu nitelikte olmasına karşın sonradan müze işlevi verilen tarihi yapılar da kapsam dışında tutulmuştur. Çalışma kapsamı arkeolojik alanı koruyucu nitelikte inşa edilen müze yapıları olarak sınırlandırılmıştır. 24 yapı içinden 10 yapı kapsam dışı kaldığı için çalışma örnekleme 14 adet yapıdan oluşmaktadır. Çalışmada öncelikle yapıları tanıtmak amacıyla künye bilgileri verilerek sergi malzemeleri değerlendirilmiştir. Tanıtılan yapılar içerik analizi yöntemiyle incelenerek tasarım yaklaşımları tespit edilmiş ve bir tipoloji denemesine gidilmiştir. İçerik analizi, verinin içeriğine ilişkin tekrarlanabilir ve geçerli sonuçlar çıkartmak üzere kullanılan araştırma tekniğidir (Krippendorff, 1980).

Bulgular

Yapıların daha kolay ifade edilebilmeleri için buldukları ülkeler alfabetik sıraya göre sıralanmış ve her birine envanter numarası verilmiştir (Tablo 4). Oluşturulan tablolarda yapılar bu envanter numaraları ile belirtilmiştir.

Çalışma kapsamında incelenen 14 adet yapıdan Çekya, Çin, Hırvatistan, İsviçre, Japonya ve Yunanistan’da birer adet, Almanya, Fransa, İspanya ve Türkiye’de ise ikişer adet bulunmaktadır.

Tablo 4. Envanter numaraları listesi

Envanter Numarası	Ülke/Şehir	Yapı Adı
1	Almanya/Köln	Kolumba Müzesi
2	Almanya/Xanten	LVR-Römer Museum
3	Çekya	Archeopark Pavlov
4	Çin/Chengdu	Jinsha Site Museum
5	Fransa/Marsilya	Marseille History Museum
6	Fransa/Périgueux	The Vesunna Gallo-Roman Museum
7	Hrvatistan	Narona Archaeological Museum
8	İspanya/Las Palmas	Cueva Pintada Museum and Archaeological Park
9	İspanya/Palencia	Villa romana La Olmeda
10	İsviçre/Chur	Roman Ruins Shelter
11	Japonya/Fukushima	Miyahata Jomon Museum
12	Türkiye/Aydın	Afrodias Ek Müzesi
13	Türkiye/Şanlıurfa	Şanlıurfa Haleplibahçe Mozaik Müzesi
14	Yunanistan/Atina	Acropolis Museum

Kalıntılar Üzerine İnşa Edilen Müzelerin Sergi Malzemelerinin Değerlendirilmesi

Arkeoloji müzeleri, arkeolojik alanlardan çıkarılan çömlek, kap, testi gibi buluntuların sergilendiği müzelerdir. Sergilenen buluntular tek bir arkeolojik alandan getirilmiş olabileceği gibi birden fazla arkeolojik alandan da getirilmiş olabilir. Örneğin Şanlıurfa arkeoloji müzesinde Göbekli tepe, Nevalı Çori, Akarçay Tepe, Hessek Höyük, GreVirike, Lidar Höyük gibi farklı alanlardan çıkartılan buluntular sergilenmektedir (Şanlıurfa Arkeoloji Müzesi, t.y.). Bu tür müzeler genellikle arkeolojik alandan bağımsız konumda inşa edilmişlerdir. Buna karşın arkeolojik kalıntıların üzerine inşa edilen müzeler de bulunmaktadır.




Çalışma kapsamını oluşturan kalıntı üzerine inşa edilen müze yapıları incelendiğinde sergilenen buluntuların sadece üzerinde bulunduğu arkeolojik alana ait olduğu ya da üzerinde bulunduğu arkeolojik alan buluntularıyla birlikte başka arkeolojik alanlardan getirilen buluntuların da sergilendiği saptanmıştır. Bununla birlikte incelenen yapılar arasında sergilenen buluntunun hangi arkeolojik alana ait olduğuna dair bilgiye erişilemeyen müzeler de bulunmaktadır (Tablo 5).

Tablo 5. Kalıntı üzerine inşa edilen müzelerin sergi malzemelerinin değerlendirilmesi

KALINTI ÜZERİNE İNŞA EDİLEN MÜZELERİN SERGİ MALZEMELERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ			
	Sadece Alandaki Buluntuların Sergilendiği Müzeler	Hem Alandaki Hem de Başka Arkeolojik Alana Ait Buluntuların Sergilendiği Müzeler	Bulutusu Hakkında Bilgiye Erişilemeyen Müzeler
Yapı Envanter Numarası	3, 4 ve 12	1, 2, 5, 13 ve 14	6, 7, 8, 9, 10 ve 11
Toplam (Yüzde)	3 (%21,4)	5 (%35,7)	6 (%42,8)
	14 (%100)		






Sadece alandaki buluntuların sergilendiği müzeler; arkeolojik kalıntı üzerine inşa edilmiş ve sadece o arkeolojik alandan çıkarılan çömlek, kap, testi gibi buluntuların sergilendiği müzelerdir. İncelenen 14 adet yapıdan %21,4'lük oran ile 3 tanesinde sadece alandaki buluntular sergilenmektedir. Bu gruba giren yapıların envanter numaraları 3, 4 ve 12 olup yapı künye bilgileri Tablo 6'da belirtilmiştir.

Tablo 6. Sadece alandaki buluntuların sergilendiği müzelerin künye bilgileri

Envanter Numarası	Yapı Adı	Yapı Fotoğrafi	Yapım Yılı	Mimarı
3	Archeopark Pavlov	 (Arcdaily, t.y.)	2016	Arhitektonicka Kancelar Radko Kvet
4	Jinsha Site Museum	 (Windhorsetour, t.y)	2007	-
12	Afrodiasias Ek Müzesi	 (İzmimod, t.y)	2007	Cengiz Bektaş

Hem alandaki hem de başka arkeolojik alana ait buluntuların sergilendiği müzeler; arkeolojik kalıntı üzerine inşa edilmiş farklı arkeolojik alanlardan çıkarılan çömlek, kap, testi gibi buluntuların sergilendiği müzelerdir. İncelenen 14 adet yapıdan %35,7'lik oran ile 5 tanesi bu gruba dahi olmaktadır. Bu gruba giren yapıların envanter numaraları 1, 2, 5, 13 ve 14 olup künye bilgileri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Hem alandaki hem de başka arkeolojik alana ait buluntuların sergilendiği müzelerin künye bilgileri

Envanter Numarası	Yapı Adı	Yapı Fotoğrafı	Yapım Yılı	Mimarı
1	Kolumba Museum	 (Inexhibit, t.y)	2007	Peter Zumthor
2	LVR-Römer Museum	 (Kuladig, t.y)	2008	Dörte Gatermann ve Elmar Schossig
5	Marseille History Museum	 (Divisare, t.y)	2013	Roland Carta
13	Şanlıurfa Haleplibahçe Mozaik Müzesi	 (Wikipedia, t.y)	2015	-
14	Acropolis Museum	 (Archdaily, t.y)	2009	Bernard Tschumi Architects



Buluntusu hakkında bilgiye erişilemeyen müzeler; çalışma kapsamında incelenen 14 adet yapıdan %42,8'lik oran ile 6 tanesinde sergilenen buluntuların hangi arkeolojik alana ait olduğu hakkında bilgiye erişilememiştir. Bu yapıların envanter numaraları 6, 7, 8, 9, 10 ve 11 olup künye bilgileri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Buluntusu hakkında bilgiye erişilemeyen müzeler

Envanter Numarası	Yapı Adı	Yapı Fotoğrafı	Yapım Yılı	Mimarı
6	The Vesunna Gallo-Roman Museum	 (Arcspace, t.y)	2003	Ateliers Jean Nouvel
7	Narona Archaeological Museum	 (Narona, t.y)	-	Goran Rako
8	Cueva Pintada Museum and Archaeological Park	 (Hellocanaryisland, t.y)	-	-
9	Villa Romana La Olmeda	 (Wikidata, t.y)	2009	Ángela García de Paredes, Ignacio Pedrosa
10	Roman Ruins Shelter	 (Mjobrien, t.y)	1986	Peter Zumthor
11	Miyahata Jōmon Museum	 (Archdaily, t.y)	2015	Furuichi and Associates

Kalıntılar Üzerine İnşa Edilen Müzelerin Tasarım Yaklaşımlarının Değerlendirilmesi

Tablo 9. Yapının zeminle olan ilişkisi

		Zemine Oturan Yapılar		Zeminden Yükseltilmiş Yapılar
Yapı Envanter Numaraları	1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13		2, 12 ve 14	
Toplam (Yüzde)	11 (%78,5)		3 (%21,5)	14 (%100)

Çalışma kapsamında incelenen arkeolojik kalıntıların üzerine inşa edilen müzelerin tasarım yaklaşımlarını tespit edebilmek adına bir tipoloji denemesine gidilmiştir. Öncelikle yapıların zemin kotuyla ilişkisi incelenmiş ve iki farklı yaklaşım olduğu saptanmıştır. Yapının zemin kotuyla olan ilişkisi, “zeminden yükseltilmiş yapılar” ve “zemine oturan yapılar” olmak üzere iki ana kategoriye ayrılmaktadır (Tablo 9). Çalışmanın akış şemasına göre kategoriye ayrılan yapılar çatı, cephe ve strüktürel sistemleri başlıkları altında incelenmiştir (Şekil 1).



Şekil 1. Çalışma akış şeması

Zemine Oturan Yapılar

Bu tip uygulamalarda yapı giriş kotuyla zemin kotu aynı seviyededir. İncelenen 14 adet yapıdan %78,5'lik oran ile 11 tanesinde yapı zemine oturmaktadır. Bu yapıların envanter numaraları; 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 ve 13'dür (Tablo 9). Bu gruba dahil olan yapıların tasarım yaklaşımları strüktür, cephe ve çatı başlıkları altında incelenmiştir.

Strüktürel Sistem

Çalışma kapsamında incelenen, kalıntıların üzerine inşa edilmiş ve zemine oturan 11 adet yapının strüktürel sistemleri incelenmiştir. 11 adet yapıdan %45,4'lük oran ile 5 adedinde betonarme strüktür, %36,3'lük oran ile 4 adedinde çelik strüktür kullanıldığı saptanmıştır. %18,1'lik oranla da 2 adet yapıda betonarme ve çelik strüktür bir arada kullanıldığı gözlemlenmiştir. Envanter numarası 1, 3, 5, 11 ve 13 olan yapılarda betonarme strüktür, 4, 8, 9 ve 10 envanter numaralı yapılarda çelik strüktür kullanılırken 6 ve 7 envanter numaralı yapılarda betonarme ve çelik strüktür birlikte kullanılmıştır (Tablo 10).

Tablo 10. Kalıntılar üzerine inşa edilmiş ve zemine oturan yapıların strüktürel sistemleri

	STRÜKTÜREL SİSTEM		
	Betonarme	Çelik	Betonarme ve Çelik
Yapı Envanter Numarası	1, 3, 5, 11 ve 13	4, 8, 9, 10	6 ve 7
Toplam (Yüzde)	5 (%45,4)	4 (%36,3)	2 (%18,1)
	11 (%78,5)		

Cephe

Kalıntıların üzerine inşa edilmiş ve zemine oturan 11 adet yapının cepheleri incelenmiş ve farklı malzemelerin kullanıldığı tespit edilmiştir. 11 adet yapıdan %9'luk oran ile 1 adet yapıda tuğla, %18,1'lik oranla 2 adet yapıda ahşap, %27,2'lik oranla 3 adet yapıda brüt beton, %9'luk oran ile 1 adet yapıda plastik panel, %9'luk oran ile 1 adet yapıda metal perfore, %9'luk oran ile 1 adet yapıda taş kaplama, %9'luk oran ile 1 adet yapıda membran, %9'luk oran ile 1 adet yapıda sıvalı yüzey, %27,2' lik oran ile de 3 adet yapıda cam cephe malzemesi olarak kullanılmıştır. Envanter numarası 1 olan yapıda tuğla, 10 numaralı yapıda ahşap, 3 numaralı yapıda brüt beton, 13 numaralı yapıda sıva, 7 numaralı yapıda plastik panel, 8 numaralı yapıda membran, 5 ve 6 numaralı yapılarda ise cam kullanılmıştır. 4, 9 ve 11 numaralı yapılarda birden fazla cephe malzemesinin kullanıldığı saptanmıştır. Envanter numarası 4 olan yapıda taş kaplama ve cam bir arada kullanılırken 9 numaralı yapıda brüt beton ve metal perfore bir arada kullanılmıştır. 11 numaralı yapıda ise ahşap ve brüt beton bir arada kullanılmıştır (Tablo 11).

Tablo 11. Kalıntılar üzerine inşa edilmiş ve zemine oturan yapıların cephe malzemeleri

	CEPHE MALZEMESİ									
	Tuğla	Ahşap	Brüt Beton	Plastik Panel	Metal Perfore	Taş Kaplama	Membran	Cam	Sıvalı Yüzey	
Yapı envanter numarası	1	10, 11	3, 9, 11	7	9	4	8	4, 5, 6	13	
Toplam (Yüzde)	1 (%9)	2 (%18,1)	3 (%27,2)	1 (%9)	1 (%9)	1 (%9)	1 (%9)	3 (%27,2)	1 (%9)	
	11 (%78,5)									

Çatı

Çalışma kapsamında çatılar biçimleniş şekilleri, strüktürleri ve kaplama malzemeleri olmak üzere üç kısımda incelenmiştir. İncelenen yapıların çatı-

larının düz, parçalı düz, eğimli ya da parçalı eğimli oldukları gözlemlenmiştir. 11 adet yapıdan %18,1'lik oran ile 2 adet yapıda düz, %27,2'lik oran ile 3 adet yapıda parçalı düz, %36,3'lük oran ile 4 adet yapıda eğimli, %27,2'lik oran ile 3 adet yapıda parçalı eğimli çatı kullanılmıştır. Envanter numarası 6 olan yapıda düz, 1, 7 ve 10 olan yapıda parçalı düz, 4, 8 ve 13 olan yapıda eğimli, 3, 5 ve 9 olan yapıda parçalı eğimli çatı kullanılmıştır. 11 numaralı yapıda ise düz ve eğimli çatı bir arada kullanılmıştır (Tablo 12).

Tablo 12. Kalıntılar üzerine inşa edilmiş ve zemine oturan yapıların çatı biçimleniş şekilleri ve çatı strüktürleri

ÇATI BİÇİMLENİŞ ŞEKLİ				
	Düz	Parçalı düz	Eğimli	Parçalı eğimli
Yapı envanter numarası	6 ve 11	1, 7 ve 10	4, 8, 11 ve 13	3, 5 ve 9
Toplam (Yüzde)	2 (%18,1)	3 (%27,2)	4 (%36,3)	3 (%27,2)
	11 (%78,5)			
ÇATI STRÜKTÜRÜ				
	Ahşap	Çelik	Betonarme	
Yapı envanter numarası	1, 9 ve 11	4, 6, 8, 9, 10 ve 13	1, 3, 5 ve 7	
Toplam (Yüzde)	3 (%27,2)	6 (%54,5)	4 (%36,3)	
	11 (%78,5)			

Yapıların çatı strüktürlerinde ise ahşap, çelik ve betonarme kullanıldığı görülmüştür. 11 adet yapıdan % 27,2'lik oran ile 3 adet yapıda ahşap, %54,5'lik oran ile 6 adet yapıda çelik, %36,3'lük oran ile 4 adet yapıda betonarme çatı strüktürü kullanılmıştır. Envanter numarası 1 ve 11 olan yapılar da ahşap, 4, 6, 8, 10 ve 13 olan yapılarda çelik, 1, 3, 5 ve 7 olan yapılarda ise betonarme kullanılmıştır. 9 numaralı yapının çatı strüktüründe ise ahşap ve çelik bir arada kullanılmıştır (Tablo 12).

Kalıntılar üstüne inşa edilmiş ve zemine oturan yapıların çatı malzemeleri incelendiğinde sandviç panel, taş, beton plak ve metal kullanıldığı tespit edilmiştir. 11 adet yapıdan %36,3'lük oran ile 4 adet yapıda sandviç panel, %18,1'lik oran ile 2 adet yapıda taş, %9'luk oran ile 1 adet yapıda beton plak, %18,1'lik oran ile 2 adet yapıda metal çatı kaplama malzemesi olarak kullanılırken %18,1'lik oran ile 2 adet yapıda çatı kaplama malzemesi detay bilgisine erişilememiştir. Envanter numarası 6, 8, 11 ve 13 olan yapılarda sandviç panel, 4 ve 7 numaralı yapılarda taş, 3 numaralı yapıda beton plak, 9 ve 10 numaralı yapılarda metal çatı kaplama malzemesi olarak kullanılırken 5 ve

1 numaralı yapıların çatı kaplama malzeme detay bilgisine erişilememiştir (Tablo 13).

Tablo 13. Kalıntılar üzerine inşa edilmiş ve zemine oturan yapıların çatı kaplama malzemeleri

	ÇATI MALZEMESİ				
	Sandviç panel	Taş	Beton plak	Metal	Detay bilgisine ulaşılamayan
Yapı envanter numarası	6, 8, 11 ve 13	4 ve 7	3	9 ve 10	5 ve 1
Toplam (Yüzde)	4 (%36,3)	2 (%18,1)	1 (%9)	2 (%18,1)	2 (%18,1)
			11 (%78,5)		

Zeminden Yükseltilmiş Yapılar

Bu tip uygulamalarda yapı zemin kat kotu zemin kotundan yüksek seviyededir. İncelenen 14 adet yapıdan %21,5'lik oran ile 3 tanesinde yapı zeminden yükseltilmiştir. Bu yapıların envanter numaraları 2, 12 ve 14'dür (Tablo 9). Yine bu gruba dahil olan yapıların tasarım yaklaşımları strüktür, cephe ve çatı başlıkları altında değerlendirilmiştir.

Strüktürel Sistem

Çalışma kapsamında incelenen, kalıntıların üzerine inşa edilmiş ve zeminden yükseltilmiş 3 adet yapının strüktürel sistemleri incelenmiştir. 3 adet yapıdan %33,3'lük oran ile 1 adedinde betonarme strüktür kullanılırken %66,6'lık oran ile 2 adedinde çelik strüktür kullanılmaktadır. Envanter numarası 14 olan yapıda betonarme strüktür kullanılırken, 2 ve 12 numaralı yapılarda çelik strüktür kullanılmaktadır (Tablo 14).

Tablo 14. Kalıntılar üzerine inşa edilmiş ve zeminden yükseltilmiş yapıların strüktürel sistemleri

	STRÜKTÜREL SİSTEM	
	Betonarme	Çelik
Yapı envanter numarası	14	2 ve 12
Toplam (Yüzde)	1 (%33,3)	2 (%66,6)
		3 (%21,5)

Cephe

Kalıntıların üzerine inşa edilmiş ve zeminden yükseltilmiş 3 adet yapının cepheleri incelenmiş ve farklı malzemelerin kullanıldığı tespit edilmiştir. 3

adet yapıdan %33,3'lük oran ile 1 adedinde klinker, %66,6'lık oran ile de 2 adedinde cam cephe malzemesi olarak kullanılmıştır. Envanter numarası 12 olan yapıda klinker kullanılırken, 2 ve 14 numaralı yapılarda cam kullanılmıştır (Tablo 15).

Tablo 15. Kalıntılar üzerine inşa edilmiş ve zeminden yükseltilmiş yapıların cephe malzemeleri

	CEPHE MALZEMESİ	
	Klinker	Cam
Yapı envanter numarası	12	2 ve 14
Toplam (Yüzde)	1 (%33,3)	2 (%66,6)
	3 (%21,5)	

Çatı

Çalışma kapsamında çatılar biçimleniş şekilleri, strüktürleri ve kaplama malzemeleri olmak üzere üç kısımda incelenmiştir. İncelenen yapıların çatılarının düz, parçalı düz, eğimli ya da parçalı eğimli oldukları gözlemlenmiştir. Kalıntı üzerine inşa edilen ve zeminden yükseltilmiş 3 adet yapıdan %33,3'lük oran ile 1 adedinde düz, %33,3'lük oran ile 1 adedinde parçalı düz, %33,3'lük oran ile 1 adedinde parçalı eğimli oldukları gözlemlenmiştir. Envanter numarası 12 olan yapı düz, 14 numaralı yapı parçalı düz, 2 numaralı yapı ise parçalı eğimli çatıya sahiptir (Tablo 16).

Tablo 16. Kalıntılar üzerine inşa edilmiş ve zeminden yükseltilen yapıların çatı biçimleniş şekilleri ve çatı strüktürleri

	ÇATI BİÇİMLENİŞ ŞEKLİ		
	Düz	Parçalı düz	Parçalı eğimli
Yapı envanter numarası	12	14	2
Toplam (Yüzde)	1 (%33,3)	1 (%33,3)	1 (%33,3)
	3 (%21,5)		

	ÇATI STRÜKTÜR SİSTEMİ	
	Betonarme	Çelik
Yapı envanter numarası	14	2 ve 12
Toplam (Yüzde)	1 (%33,3)	2 (%66,6)
	3 (%21,5)	

Yapıların çatı strüktürlerinde ise betonarme ve çelik kullanıldığı görülmüştür. Kalıntılar üzerine inşa edilmiş ve zeminden yükseltilmiş 3 adet yapıdan %33,3'lük oran ile 1 adedinde betonarme strüktür, %66,6'lık oran

ile de 2 adedinde çelik strüktür kullanılmıştır. Envanter numarası 14 olan yapı betonarme strüktüre sahipken 2 ve 12 envanter numaralı yapılar çelik strüktüre sahiptir (Tablo 16).

Kalıntılar üzerine inşa edilen ve zeminden yükseltilmiş yapıların çatı malzemeleri incelendiğinde sandviç panel, çinko, beton plak ve cam kullanıldığı tespit edilmiştir. 3 adet yapıdan %33,3'lük oran ile 1 adedinde sandviç panel, %33,3'lük oran ile 1 adedinde çinko, %33,3'lük oran ile 1 adedinde beton plak ve cam bir arada kullanılmıştır. Envanter numarası 2 olan yapıda sandviç panel kullanılırken 12 numaralı yapıda çinko, 14 numaralı yapıda beton plak ve cam bir arada kullanılmıştır (Tablo 17).

Tablo 17. Kalıntılar üzerine inşa edilmiş ve zeminden yükseltilen yapıların çatı malzemeleri

	ÇATI MALZEMESİ		
	Sandviç panel	Çinko	Beton plak ve cam
Yapı envanter numarası	2	12	14
Toplam (Yüzde)	1 (%33,3)	1 (%33,3)	1 (%33,3)
		3 (%21,5)	

Tartışma ve Sonuç

Arkeolojik alanlar, geçmişte yaşamış insanların yaşam tarzlarını, inançlarını, ritüellerini anlatan mekanlardır. İnsanların geçmişini bilme isteği; geçmişe ayna tutan bu alanları inceleme, tanıma ve koruma isteği uyandırmaktadır. Bu istek ulusal ve uluslararası yasalarda da yerini bulmakla birlikte koruma, evrensel bir nitelik kazanmıştır. Korunarak geleceğe aktarılması, tanıtılması, hedeflenen arkeolojik alanlardan çıkan kalıntı ve ya buluntuların sergilenmesi için en doğru yöntem eğer özel bir koruma gerektirmiyorsa yerinde korunmasıdır. In-situ olarak adlandırılan bu koruma türü sayesinde eserlerin çevresiyle ve birbirleriyle olan ilişkisinin bir bütün olarak algılanmasını sağlamaktadır.

In-situ'nun sağlanması için çeşitli uygulamalar söz konusudur. Arkeolojik alanın üzeri plastik örtülerle örtülebildiği gibi koruyucu yapılar ya da strüktürlerle de örtülerek yerinde korunması sağlanmaktadır. Koruyucu strüktürler alanın korumasını ve sergilenmesini sağlarken koruyucu yapılar koruma ve sergileme yanında alana yeni işlevler de kazandırmaktadır. Literatürde yer alan koruyucu örtü tasarımı kriterleri, öncelikli amacın arkeolojik alanı korumak olması gerektiğini; alan önüne geçen tasarımlardan uzak

durulmasının daha uygun olduğunu; seçilen malzemelerin çeşitli etmenlere dayanıklı, gerektiğinde kolayca yenilenebilir, güneş ışınlarını alanın iklimsel konforuna uygun şekilde içeri alacak nitelikte olması gerektiğini; nem dengesinin sağlanarak hem alanın hem de strüktürün zarar görmesinin önüne geçilmesi gerektiğini; rüzgarın aşındırıcı etkisinin ve kalıntılar üzerinde toz gibi maddelerin birikmesinin önüne geçilmesi gerektiğini; örtünün alana uyumlu plan şemasıyla oluşturulmasını ve zemine temasının minimum sayıda, noktasal temas eden taşıyıcılarla sağlanması gerektiğini; oluşturulan tasarımla iklimsel konfor şartlarının sağlanmasının yanında insanların ve hayvanların oluşturdukları tehlikelerin de önüne geçilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Çalışmanın amacı arkeolojik kalıntılar üzerine inşa edilen müze yapılarında uygulanan tasarım yaklaşımlarını değerlendirerek tipoloji oluşturmak ve yeni yapılacak yapılara ışık tutmaktır. İncelenecek yapıların tespiti ve değerlendirilmesi için birden fazla yöntem kullanılmıştır. Öncelikle belirlenen anahtar kelimelerle tarama yapılmış ve 24 adet yapıya ulaşılmıştır. Çalışma kapsamını oluşturan arkeolojik alanı koruyucu nitelikte inşa edilen müze yapıları dışında kalan yapılar elenerek sadece 14 yapı örneklem grubunu oluşturmaktadır. İlk olarak yapılar sergi malzemelerine göre değerlendirilmiştir fakat %42,8'lik oran ile 6 adet yapının sergi malzeme bilgisine erişilememiştir. Hem alandaki hem de başka arkeolojik alana ait buluntuların sergilendiği müzeler 5 adet olmakla birlikte %35,7 ile sadece alandaki buluntuların sergilendiği müzelerden (3 adet %21,4) daha fazladır.

Tasarım yaklaşımları incelendiğinde yapıların ya zemine oturduğu ya da zeminden yükseltildiği gözlemlenmiştir. İncelenen 14 yapıda 11 adet %78,5'lik oran ile zemine oturan yapıların daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Zeminden yükseltilen yapı arkeolojik alana noktasal temas etmekte ve daha az zarar görmesini sağlamaktadır. Buna karşın alan, çevresel ve iklimsel tehditlere açık hale gelmiş olur. Rüzgarın kalıntılara direkt teması yüzey aşınmalarına ve toz birikmesine neden olabilir. Ayrıca oluşturduğu hava akımıyla ısı dengesinin değişmesine ve malzeme bozulmalarına yol açabilir. Yağmur, kar yağışı gibi zemin suyunun değişimine neden olan iklim olayları da alan için tehlike oluşturabilir. Kuş vb. hayvanlarında alana girme ihtimali bir diğer tehdit unsurudur. Bu tür yapılarda belirtilen tehlikelere karşı önlemler alınması gerekmektedir. Zemine oturan yapılar ise iklimsel bazı sorunlardan daha uzak olmalarına karşın toprağa daha çok temas etmeleri

yönüyle alanın daha çok zarar görmesine neden olabilmektedir. Yapıyla zeminin birleşme noktalarındaki drenaj problemleri çözülmeli, arkeolojik kalıntıların zarar görmesi engellenmelidir. Doğru havalandırma sistemleriyle iç mekandaki ısı konfor ve nem dengesi sağlanmalıdır.

Zeminle olan ilişkilerine göre ayrıştırıldıktan sonra yapılar strüktürel sistemleri, cepheleri ve çatılarına göre incelenmiş kullanılan malzeme ve formları tespit edilmiştir. Zemine oturan yapıların strüktürlerinde %45,4'lük oranla en fazla betonarme kullanılırken zeminden yükseltilmiş yapılarda ise %66,6'lık oranla en fazla çelik kullanıldığı tespit edilmiştir. Betonarme, hammaddelerinin kolay temin edilebilir olması, basınca dayanıklı olması, çeliğe göre ucuza mal edilmesi gibi çeşitli avantajları bulunmaktadır. Çeliğin ise betonarmeye göre daha geniş açıklık geçilebilmesi ve hafif olması tercih edilme nedenleri arasında sayılabilir. Alana minimum temas, geçilen açıklık, bütçe gibi çeşitli parametreler avantaj ve dezavantajlarıyla ele alınarak arkeolojik alana en az yükü bindirerek zarar görmesini engelleyecek strüktür seçilmelidir. Cephe malzemelerinde ise zemine oturan yapılarda %27,2'lik oranlarla en çok brüt beton ve cam kullanılırken zeminden yükseltilmiş yapılarda %66,6'lık oranla en çok cam kullanıldığı saptanmıştır. Betonun cephe malzemesi olarak kullanımı, yapının dışarıyla ilişkisini keserek içe dönük hale gelmesine neden olur. Ayrıca güneş ışınlarının alana ulaşmasını engeller. Bu sayede malzeme içyapılarının bozulmasının ve renklerin solmasının önüne geçilebilir. En çok tercih edilen malzemelerden biri olan camda ise ışık geçirgenliğine ve dayanımına dikkat edilmeli, alan için tehlike oluşturabilecek unsurların önüne geçilmelidir. Yapıların çatı incelemeleri, biçimleniş şekli, strüktürü ve malzemesi olmak üzere üç kısımda incelenmiştir. Zemine oturan yapılarda %36,3'lük oranla en fazla çatı biçimleniş şekli eğimli, %54,5'lik oranla en çok kullanılan strüktür çelik ve %36,3'lük oran ile en fazla kullanılan kaplama malzemesi sandviç panel iken zeminden yükseltilen yapılarda çatı biçimleniş şeklinin düz, parçalı düz ve parçalı eğimli arasında %33,3'lük oranla eşit miktarda kullanıldığı, %66,6'lık oranla en fazla çelik çatı strüktürünün kullanıldığı ve kaplama malzemesi olarak da sandviç panel, çinko, beton plak ile camın %33,3'lük oranla eşit miktarda kullanıldığı tespit edilmiştir (Tablo 18). Çatı formları rüzgarın uyguladığı yükte değişime neden olmaktadır. Arkeolojik alanın bulunduğu yere ait gerekli analizler yapılmalı ve rüzgarın uyguladığı kuvvetin tehlike oluşturmayacak seviyede kalmasını sağlayan çatı formları tercih edilmelidir.

Rüzgar yükünün yanında çatının oluşturulduğu strüktür de taşıyıcılar vasıtasıyla alana baskı uygulamaktadır. Baskıyı en az seviyede tutan, dayanıklı ve geçilen açıklığa uygun nitelikte çatı strüktürü seçilmelidir. Yine çatı kaplama malzemesi tercihi alana etki eden güneş ışığı, yağmur ya da kar suları gibi etmenlere göre yapılmalıdır.

Tablo 18. Çalışma kapsamında incelenen yapıların tasarım yaklaşımları

	Envanter numarası	Yapı adı	Strüktürel sistem	Cephe malzemesi	Çatı			
					Biçimleniş şekli	Strüktürü	Malzemesi	
ZEMİNE OTURAN YAPILAR	1	Kolumba Müzesi	Betonarme	Tuğla	Parçalı düz	Ahşap ve Betonarme	Bilgisine erişilemedi	
	3	Archeopark Pavlov	Betonarme	Brüt Beton	Parçalı eğimli	Betonarme	Beton Plak	
	4	Jinsha Site Museum	Çelik	Taş Kaplama ve Cam	Eğimli	Çelik	Taş	
	5	Marseille History Museum	Betonarme	Cam	Parçalı eğimli	Betonarme	Bilgisine erişilemedi	
	6	The Vesunna Gallo-Roman Museum	Betonarme ve Çelik	Cam	Düz	Çelik	Sandviç Panel	
	7	Narona Archaeological Museum	Betonarme ve Çelik	Plastik panel	Parçalı düz	Betonarme	Taş	
	8	Cueva Pintada Museum and Archaeological Park	Çelik	Membran	Eğimli	Çelik	Sandviç Panel	
	9	Villa Romana La Olmeda	Çelik	Brüt Beton ve Metal Perfore	Parçalı eğimli	Ahşap ve Çelik	Metal	
	10	Roman Ruins Shelter	Çelik	Ahşap	Parçalı düz	Çelik	Metal	
	11	Miyahata Jōmon Museum	Betonarme	Ahşap ve Brüt Beton	Düz ve Eğimli	Ahşap	Sandviç Panel	
	13	Şanlıurfa Haleplibahçe Mozaik Müzesi	Betonarme	Sıvalı Yüzey	Eğimli	Çelik	Sandviç Panel	
	ZEMİNDEN YÜKSELTİLMİŞ YAPILAR	2	LVR-Römer Museum	Çelik	Cam	Parçalı eğimli	Çelik	Sandviç Panel
		12	Afrodiasia Ek Müzesi	Çelik	Klinker	Düz	Çelik	Çinko
14		Acropolis Museum	Betonarme	Cam	Parçalı düz	Betonarme	Beton Plak ve Cam	

Strüktür, cephe ve çatı elemanlarıyla oluşan yapı, tasarımıyla arkeolojik alanın önüne geçmemeli sergilemeyi ön plana çıkartmalıdır. Buna karşın ilgi çekici tasarımlarla koruyucu örtüyle birlikte alanın da akılda kalıcılığı artırılabilir. İncelenen örnekler içerisinde envanter numarası 10 olan Roman Ruins Shelter tasarımının yalınlığı ve kalıntıları ön plana çıkartması yönüyle olumlu bir örnek olarak verilebilir. Buna karşın envanter numarası 11 olan Miyahata Jōmon Museum'da yapının çatı tasarımı oldukça ilgi çeki-

cidir. Bu nedenle arkeolojik alanla birlikte çatı tasarımı da odak noktası haline gelmektedir. Envanter numarası 4 olan Jinsha Site Museum, oluşturulan peyzajla bütünlüğe olmasına karşın ölçek bazında anıtsal görünüme sahiptir. Envanter numarası 6 olan The Vesunna Gallo-Roman Museum ise çevre dokuyla daha uyumlu olup anıtsallıktan uzaktır.

Yapılan çalışmada görüldüğü üzere, koruyucu yapıların tasarımında ve malzeme tercihlerinde çeşitlilik görülmektedir. Farklı yaklaşımlar izlenmiş olsa da ortak ve öncelikli amaç arkeolojik alanın korunarak varlığını devam ettirmesi, sergilenerek de hayatın bir parçası haline gelmesi olmalıdır. Alanın korunmasının sağlanabilmesi için arkeolojik alanın bulunduğu yerde gerekli analiz ve incelemeler yapılmalı, iklimsel ve çevresel faktörler değerlendirilmeli, tehlike oluşturabilecek durumların önüne geçilmelidir. Her arkeolojik alan için alınması gereken önlem; konumu, barındırdığı kalıntıların özellikleri ve çevresel etmenlerinin farklı olması nedeniyle çeşitlilik göstermektedir. Bu nedenle geliştirilen tasarım önerileri ve malzeme seçimleri alana özgü olmalı, sergileme amacını arka plana atmadan özgün mimari karakterini ortaya koymalıdır. Koruyucu örtünün tasarım bağlamı, rastgelelikten öte alanı korumalı ve kimliğini yansıtmalı, alanın değerini yükseltmeli, alanın hikâyesiyle ilişkili olmalıdır.

EXTENDED ABSTRACT

**Design Approaches Of Museums Built On
Archaeological Remains**

*

Hicran Hanım Halaç – Cemre Su Abacı – Hilal Dağlı
Eskişehir Technical University

Archaeological sites transfer the construction techniques, lifestyles, beliefs, and cultures that existed in the past to the present. It is crucial for these areas. When these places, which have been protected under the ground for many years, are unearthed, they become open to destruction. Various solutions have been developed to preserve the residues against external factors. Some of these are protective roofs, shells, or structures that cover the ruins. With the use of protective covers, the archaeological site is protected in situ and can be perceived as a whole with its surroundings. How the covers should be designed is included in various national and international regulations. However, there are several studies in the literature on the design criteria of protective coverings. In these studies, it was mentioned that the designs to be made should take into account the environmental and climatic factors that pose a danger to the area and that no extra damage to the archaeological site should be done with the structure.

In the study, museums' design approaches on archaeological sites were examined through existing examples and aimed to create a typology. Moreover, it seeks to be a preliminary analysis for the new protective structures to be designed. For this purpose, various keywords were determined, and 24 frames were reached by scanning them on open-access websites. The architectural and concept projects of the buildings were examined by the criterion sampling method. Historical buildings that later became museums, competition projects that were not built and archeoparks that did not contain buildings were excluded. For this reason, ten buildings are excluded from the scope, and 14 buildings constitute the study sample. First of all, the exhibition materials were evaluated by giving information on the tag in order to introduce the buildings. The introduced structures were examined

with the content analysis method, design approaches were determined, and a typology experiment was done.

When the museums' exhibition materials were evaluated, it was determined that only the finds in the area were exhibited or that the finds belonging to both the area and other archaeological sites were exhibited. However, there are museums among the structures examined, for which information about their finds is not available. In three of the 14 buildings (21.4%), only the finds in the area are exhibited. In five buildings (35.7%), findings from both the site and other archaeological sites are exhibited. There are six (42.8%) buildings with no information about their finds.

In order to determine the design approaches, first of all, the relations of the buildings with the ground were examined, and a typology was created. In typology, the buildings are divided into two as sitting on the ground or raised from the ground. It has been determined that 11 (78.5%) buildings sit on the ground, and 3 (21.5%) buildings are raised from the ground. The structure raised from the ground touches the archaeological area point by point. In this way, it provides less damage to the area. However, the area becomes vulnerable to climatic threats. Factors such as wind and groundwater can pose a danger to the site, and various animals may enter the area. In such buildings, measures should be taken against climatic and environmental hazards. On the other hand, structures that sit on the ground can touch the soil more, causing more damage to the area. In these structures, drainage problems should be solved; the humidity and air balance in the interior should be ensured. The buildings classified in typology are examined according to their structural systems, facades, and roofs. The materials and forms used were determined. It was determined that reinforced concrete was used the most (45.4%) in the structures of the buildings resting on the ground. Reinforced concrete has various advantages, such as being easily available and resistant to pressure. It was determined that the most (66.6%) steel structure were used in the buildings raised from the ground. Among the advantages of steel is its ability to pass wide openings and its lightness. Various parameters such as minimum contact to the area, span, budget are effective in choosing the structure. The structure that will prevent damage by placing the least load on the area should be preferred. It has been determined that the most (27.2%) exposed concrete and glass are used in the facade materials of the buildings resting on the ground. It was determined

that glass was used mostly (66.6%) in buildings raised from the ground. The use of exposed concrete in the facade prevents the sun rays from entering the area. In this way, material deterioration can be prevented. In the glass, attention should be paid to strength and light transmittance. The roofs of the buildings were examined in three parts: form, structure, and material. It has been determined that the shape of the roof in buildings resting on the ground is the most inclined (36.3%), the most used structure (54.5%) is steel, and the most used coating material (36.3%) is sandwich panel. It has been determined that flat, segmented flat, and segmented slopes are used equally (33.3%) in the roof formations in the structures raised from the ground, and steel is used the most (66.6%) in the roof structure. In the coating material, it was determined that sandwich panel, zinc, concrete plate, and glass were used equally (33.3%). The load applied by the wind varies according to the roof form. Roof forms that ensure that the applied load remains at a level that does not pose a danger to the area should be preferred. The roof structure that applies the least pressure to the area and suitable for the opening should be selected. Roof covering material should be selected that will not damage the area according to parameters such as sunlight and rain.

Among the structures examined, some examples highlight the remains with the simplicity of their design. On the other hand, there are designs that have become focal points with the archaeological site. There are structures with a monumental appearance, as well as structures that are more compatible with the surrounding tissue and far from monumentality.

As can be seen from the study, there is a variety in the protective structures' design and material preferences. Although there are different approaches, the primary goal should be to protect the archaeological site. In order to protect the area, necessary analysis and examinations should be made in the region where it is located. Climatic and environmental factors should be evaluated, and the elements that could pose a danger should be prevented. Measures to be taken for each archaeological site; It is diverse due to its location, characteristics of its ruins, and environmental factors. Therefore, material choices and design recommendations should be area specific. The design created should protect the archaeological site and help reflect its identity.

Kaynakça / References

- Açık Ders. (t.y.). *Nitel araştırmada örnekleme seçimi*. https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/85894/mod_resource/content/0/ders13_nitel%20ara%C5%9Ft%C4%B1rmada%20%C3%B6rnekleme%20se%C3%A7imi.pdf adresinden erişilmiştir.
- Ahunbay, Z. (1999). *Tarihi çevre koruma ve restorasyon*. İstanbul: Yapı Endüstri Merkezi Yayınları.
- Ahunbay, Z. (2010). Arkeolojik alanlarda koruma sorunları kuramsal ve yasal açılardan değerlendirme. *Türkiye Bilimler Akademisi Kültür Envanteri Dergisi*, 8, 103-118. DOI: <http://dx.doi.org/10.22520/tubaked.2010.0007>
- Archdaily. (t.y.). *Archeopark Pavlov / Architektonicka kancelar Radko Květ*. 5 Ocak 2020 tarihinde <https://www.archdaily.com/795684/archeopark-pavlov-kvet-architects> adresinden erişildi.
- Archdaily. (t.y.). *Miyahata Ruins Museum / Furuichi and Associates*. 12 Temmuz 2020 tarihinde <https://www.archdaily.com/787130/miyahata-ruins-museum-furuichi-and-associates> adresinden erişildi.
- Archdaily. (t.y.). *New Acropolis Museum / Bernard Tschumi Architects*. 6 Mayıs 2020 tarihinde <https://www.archdaily.com/61898/new-acropolis-museum-bernard-tschumi-architects/5009189028ba0d27a70017a3-new-acropolis-museum-bernard-tschumi-architects-image> adresinden erişildi.
- Arcspace. (t.y.). *The Vesunna Gallo-Roman Museum*. 5 Şubat 2020 tarihinde <https://arcspace.com/feature/vesunna-gallo-roman-museum/> adresinden erişildi.
- Arkitektuel. (t.y.). *Antakya Müze Oteli*. 8 Nisan 2020 tarihinde <https://www.arkitektuel.com/antakya-muze-oteli/> adresinden erişildi.
- Aslan, Z. (1997). Protective structures for the conservation and presentation of archaeological sites. *Journal of Conservation and Museum Studies*, 3, 16-20. DOI: <http://doi.org/10.5334/jcms.3974>
- Bachmann, M. (2006). The Shelter over Bau Z in Pergamon. Z. Ahunbay, Ü. İzmirli (Der.), *Management and Preservation of Archaeological Sites* içinde (s.40-44). İstanbul: Yapı Yayın.
- Council of Europe. (1992). *European convention on the conservation of archaeological heritage* (Revised). Valetta.
- Dikilitaş, G. (2011). Arkeolojik alanlarda koruma. *Restorasyon Konservasyon Çalışmaları Dergisi*, 6, 43-51. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/restorasyon> adresinden erişilmiştir.

- Divisare. (t.y.). *Roland Carta Musée D'histoire De Marseille*. 8 Şubat 2020 tarihinde <https://divisare.com/projects/321646-studio-adeline-risपाल-roland-carta-serge-demailly-musee-d-histoire-de-marseille> adresinden erişildi.
- Gezimanya. (t.y.). *Şanlıurfa Arkeoloji Müzesi*. <https://gezimanya.com/sanlıurfa/gezilecek-yerler/sanlıurfa-arkeoloji-muzesi>
- Graeve, V. (2005). 2001-2003 millet çalışmaları. K. Olşen, H.Dönmez, A. Özme (Der.), 26. *Kazı Sonuçları Toplantısı 1. Cilt* içinde (s.207-222). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı DÖSİMM Basımevi.
- Hauselmayer, O. (2000). Mimarlık ve proje gelişimi. E. Wien (Der.), *Efes İçin Bir Çatı Yamaç Ev 2 Koruma Binası* içinde (s. 101-114). Viyana: Österreichisches Archäologisches Institut.
- Hellocanaryisland. (t.y.). *Cueva Pintada*. 4 Mayıs 2020 tarihinde <https://www.hellocanaryislands.com/museums-and-places-interest/gran-canaria/cueva-pintada/> adresinden erişildi.
- ICOMOS. (1964). *The Venice charter, international charter for the conservation and restoration of monuments and sites*. Venice.
- ICOMOS. (1987). *Charter for the conservation of historic towns and urban areas (Washington Charter 1987)*. Washington.
- ICOMOS. (1990). *Charter for the preservation and management of archaeological heritage*. Swiss.
- Inexhibit. (t.y.). *Kolumba: Köln*. 6 Şubat 2020 tarihinde <https://www.inexhibit.com/mymuseum/kolumba-art-museum-cologne-peter-zumthor/> adresinden erişildi.
- İpekoğlu, B. ve Çetin, Y.F. (2013). Impact of transparency in the design of protective structures for conservation of archaeological remains. *Journal of Cultural Heritage*, 14 (3), 21-24. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.culher.2012.10.019>
- İzmimod. (t.y.). *Afrodisyas Ek Müzesi*. 5 Mayıs 2020 tarihinde <http://www.izmimod.org.tr/egemim/65/36-41.pdf> adresinden erişildi.
- Kaderli, L. (2014). Kültürel miras koruma yaklaşımlarının tarihsel gelişimi. *Türkiye Bilimler Akademisi Kültür Envanteri Dergisi*, 12, 29-41. DOI: <http://dx.doi.org/10.22520/tubaked.2014.0002>
- Kaynaş, H. B. (2018). *III. derece arkeolojik sitlerde yer alan yeni yapılarda mekânsal biçimleniş analizi*. Yüksek lisans tezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Beverly Hills: Sage Publications.

- Kuladig. (t.y.). *Große Thermen im LVR-Archäologischen Park Xanten*. 4 Mart 2020 tarihinde <https://www.kuladig.de/Objektansicht/O-FJK-20100726-0006> adresinden erişildi.
- Mjobrien. (t.y.). *Roman Ruins Shelter*. 7 Temmuz 2020 tarihinde https://mjobrien.com/ARCH606S09/zumthor_roman_ruins_enclosure_chur_swi_1986.pdf adresinden erişildi.
- Narona. (t.y.). *Info O Muzeju*. 7 Şubat 2020 tarihinde <http://www.a-m-narona.hr/o-muzeju/> adresinden erişildi.
- Tayproject. (t.y.). *Haberler*. 15 Mart 2020 tarihinde <http://www.tayproject.org/haberarsiv20176.html> adresinden erişildi.
- Wikidata. (t.y.). *Villa romana de La Olmeda*. 5 Haziran 2020 tarihinde https://www.wikidata.org/wiki/Q4012812#/media/File:La_Olmeda_2009.jpg adresinden erişildi.
- Wikipedia. (t.y.). *Haleplibahçe Mozaik Müzesi*. 5 Ocak 2020 tarihinde https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/e9/Haleplibah%C3%A7e_Mozaik_M%C3%BCzesi.jpg adresinden erişildi.
- Windhorsetour. (t.y.). *Explore Jinsha Site Museum*. 3 Mayıs 2020 tarihinde <https://windhorsetour.com/blog/explore-jinsha-site-museum> adresinden erişildi.
- Yollardan. (t.y.). *Malatya Arslantepe Höyüğü Ve tarihteki ilk Anadolu sarayı*. 14 Mart 2020 tarihinde <https://www.yollardan.com/arslantepe-hoyugu-bilgileri/> adresinden erişildi.
- Zeren, M. ve Uyar, O. (2010). Arkeolojik alanlarda koruma çatıları ve gezi platformlarının düzenlenmesi. *Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 12(2), 55-64. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deumffmd/issue/40833/492698> adresinden erişilmiştir.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Halaç, H. H., Abacı, C. S. ve Dağlı, H. (2021). Arkeolojik kalıntılar üzerine inşa edilen müzelerin tasarım yaklaşımları. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(35), 2225-2253. DOI: 10.26466/opus.822518

Dijital Dünyada Yeni Vatandaşlık Konsepti: Estonya'da E-Vatandaşlık Örneği

DOI: 10.26466/opus.869773

*

Hatice Koç *

* Dr., Atatürk Kültür, Dil veTarih Yüksek Kurumu

E-Posta: haticemineozkan@gmail.com

ORCID: [0000-0003-0190-512X](https://orcid.org/0000-0003-0190-512X)

Öz

Estonya, e-devlet uygulamaları ve e-hizmetleri açısından gelişmiş bir Avrupa ülkesidir. Bağımsızlığı-
nı kazandıktan sonra yeni devlet inşasını teknoloji üzerine kuran Estonya'nın e-devlet sistemi; yasal
ve teknolojik altyapı, toplumun teknoloji yanlısı bir kültüre sahip olması gibi nedenlerden dolayı
güçlüdür. Estonya, dünyada seçim süreçlerinin tümünü internete taşıyan ilk ülkedir. Bu başarısıyla
ulusal bir marka haline gelen Estonya, 2014 yılında tüm dünyaya dijital hizmetlerini kullanma ve
Avrupa Birliği networkünü kullanma imkanı sağlayan E-vatandaşlık uygulamasını başlatmıştır ve bu
uygulama dünyada ilk ve şu an için tektir. Bu çalışma, Estonya'da başlatılan ve herhangi bir ülkenin
vatandaşının dijital ortamda başka bir ülkenin vatandaşı olmasına imkan veren vatandaşlıkla ilgili
yeni bir söylem getiren e-vatandaşlık uygulamasını araştırmaktadır. E-vatandaşlık uygulaması gele-
neksel vatandaşlık, devlet sınırları, küreselleşme gibi kavramların yeniden sorgulanmasına yol açmış-
tır ve dönüştürücü etkisiyle bu kavramları derinden etkileme potansiyeline sahiptir. Ancak uygulama,
dijital ortamla fiziksel ortam arasında derin bir bariyere sahiptir başka bir deyişle e-vatandaş sanal
ortamda sahip olduğu imkanlara fiziki olarak, ülkeye girmesi de dahil, sahip değildir. Bunun yanı sıra
fiziki ortamda hukuki olarak herhangi bir yabancından farksız olan e-vatandaş, yerine getirmesi gereken
yükümlülükler açısından da özellikle kişisel verilerin korunması noktasında pek çok dezavantajlarla
karşı karşıyadır. Bu yönüyle eleştirilen e-vatandaşlık konsepti, Estonya tarafından geliştirilmeye
değer ülkelere yayılmaya çalışılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: e-devlet, dijitalizasyon, e-vatandaşlık konsepti

The New Citizenship Concept In The Digital World: Case Of E-Citizenship In Estonia

*

Abstract

Estonia is a developed European country in terms of e-government applications and e-services. E-government system of Estonia which established its new state construction upon the technological infrastructure after the independence claims to be strong due to the legal and technologic substructure and its society's technology-friendly culture. Estonia is the first country running all processes of elections over internet, a success which makes Estonia a national brand. In 2014, the state commenced E-citizenship which enables the whole world to use its digital services and EU network and this is the first and only practice in the world. This study investigates e-citizenship which enables citizens of any countries to attain citizenship of another country and thus brings about a new discourse on citizenship. E-citizenship project lies behind the re-examination of the concepts like traditional citizenship, state borders, globalization and has a potential to influence them deeply via its transformative power. But, the application has a deep barrier between the digital and physical environments. In other words, e-citizen does not have its digital opportunities in physical settings, even as the entrance to the country. In addition to this, e-citizen does not differ from a foreigner in physical settings legally, and even he is subjected to many disadvantages about his obligations especially in terms of protection of personal data. The concept of e-citizen is tried to be developed by Estonia and spread to other countries despite the above-mentioned critics.

Keywords: *e-government, digitalisation, the concept of e-citizenship.*

Giriş

E-Estonya, devletin tüm unsurlarını kapsadığı ve vatandaşların günlük yaşamlarını değiştirdiği için günümüzde dijital devlet yönetimindeki en iddialı e-devlet uygulamalarından biridir. Estonya, devletin verdiği yasama, oylama, eğitim, adalet, sağlık hizmetleri, bankacılık, vergiler, polislik vb. tüm hizmetleri tek bir platforma toplayarak halkın kullanımına açmıştır. 1991 yılında Rus işgalinden bağımsızlığını kazandığından beri yeni toplum ve devlet inşasını teknolojik altyapı ile birlikte kuran Estonya, yasal ve teknik altyapıdan başlayarak devlet uygulamalarını teknolojinin üzerine inşa etmiştir. Kurduğu sistemde altyapıya ve güvenliğe önem veren devlet X-road ile adem-i merkezi bir e-devlet yapılanmasına gitmiş ve bunu e-kimlikle güvence altına almıştır.

Estonya, toplumun e-devlet ve teknoloji kabulü için de geniş bant uygulaması, internetin insan hakkı olarak tanınması, internet erişimini yaygınlaştırılması gibi ayrı projeler geliştirmiştir. Toplumun %95'i kamu hizmetini e-devlet üzerinden almaktadır. Seçimleri internet üzerinden yapmaya başlamıştır.

2014'ten başlayarak Estonya, dünyanın her yerinden insanlara e-vatandaşlık imkanı sağlayan bir uygulama başlatmıştır. E-vatandaşlık, yabancılara güvenli bir dijital kimlik verilmesini ve Estonya'nın dijital hizmetlerinden faydalanmasına imkan tanıyan bir uygulamadır. Uygulama sayesinde E-vatandaşlar, resmi belgeleri ve sözleşmeleri dijital olarak imzalayabilmekte, imzalanan belgelerin gerçekliğini doğrulayabilmekte, belgeleri güvenli bir şekilde şifreleyebilmekte, Estonya'da çevrimiçi bir şirket kurup yönetebilmekte, e-bankacılık ve uzaktan para transferleri gibi işlemleri yapabilmekte, çevrimiçi ödeme hizmeti sağlayıcılarına erişebilmekte ve vergilerini çevrimiçi beyan edebilmektedir.

E-vatandaşlık yüksek güvenli bir kimlik sistemi ve yalın bürokrasi üzerine kurulu bir e-devlet sistemine dayandığı için dünyanın her yerinden e-devlet hizmetinin alınabilmesine imkan sağlamaktadır. İşlem sayıları düşük ve hızı yüksek olduğu için kullanıcılara avantaj sağlamaktadır. Estonya Avrupa Birliği ülkesi olduğu ve e-devlet sisteminin güvenilirliği ile bilindiği için kullanıcılara hem hukuki hem de teknik anlamda kimliği ile ilgili yaptığı işlemlerde Avrupa Birliği güvencesi sağlamaktadır.

Estonya e-vatandaşlara kendi e-devlet hizmetlerinin yanı sıra Avrupa Birliği networkünü kullanma imkanı sağlamaktadır.

Estonya, her dünya vatandaşına, bir şirketi çevrimiçi olarak etkili ve güvenli bir şekilde kaydettirmeye ve yönetmeye izin veren, devlet tarafından verilmiş bir uluslararası dijital kimlik sunan ilk ülkedir. Bu yönüyle uluslararası ortamda çok fazla ilgi görmüş ve e-vatandaşlık Estonya'nın bir ulus markası haline gelmiştir. 60 bini aşan e-vatandaşların arasında Japonya Başbakanı Shinzo gibi isimler mevcuttur. Başvuranların üçte birinden fazlası başvuru nedenini dijital dünya vatandaşı olmak, sınırları aşmak olarak belirtmiştir.

E-vatandaşlığın ulus markası haline gelmesi ulusal markalama perspektifinden eleştirilere maruz kalmıştır. Bu eleştirinin yanı sıra pratikteki uygulama eksiklikleri de e-vatandaşlığın eleştirilmesine neden olmuştur. Yeni bir uygulama olması, birden artan ilgi nedeniyle uluslararası ortamın beklentilerinin yüksek olması ve uygulayıcıların kendi sistemini öngörülemez birtakım risklere karşı koruma refleksi ile hukuki ve teknik bir çerçeve geliştirmesi uygulamanın başarısına ve potansiyel katkılarına gölge düşürmektedir.

Bu çalışma, Estonya'da yenilikçi bir yaklaşımla 2014 yılında başlatılan ve herhangi bir ülkenin vatandaşının dijital ortamda başka bir ülkenin vatandaşı olmasına imkan veren vatandaşlıkla ilgili yeni bir söylem getiren e-vatandaşlık uygulamasını araştırmaktadır. Estonya "e-devlet" projesindeki e-vatandaşlık uygulaması geleneksel vatandaşlık, devlet sınırları, küreselleşme gibi kavramların yeniden sorgulanmasına yol açmıştır ve dönüştürücü etkisiyle bu kavramları derinden etkileme potansiyeline sahiptir. Bu amaçla öncelikle Estonya'daki dijital dönüşüm ana hatları ile resmedilmiş ardından e-vatandaşlık uygulamasının teoride sınırlarını zorladığı kavramlara dair bir tartışma yürütülmeye çalışılmış son olarak e-vatandaşlık uygulamasının bireyler ve ilgili ülkeler açısından faydaları ve olası riskleri tartışılmıştır.

E-Vatandaşlığın Dijital Ve Yasal Ekosistemi: E- Estonya

E-vatandaşlık, tek başına oluşturulmuş spesifik amacı olan bir proje değildir. Aksine Estonya'daki süregelen e-devlet projesi ve uygulamalarının gelişim ve gelişiminin bir uzantısıdır. Bu nedenle e-vatandaşlık kavramını,

işleyişini ve sonuçlarını tartışmadan önce politik, yasal, kurumsal ve teknik çerçevesini oluşturan e-Estonya projesi ve dijital dönüşümünden bahsetmek gerekir.

Estonya, kamu kurumları ve vatandaşların günlük işlerinin e-çözümleri konusunda iyi uygulama örneklerinden biri olarak bilinmektedir. Estonya, 1990 yılında Sovyetler Birliği'nden bağımsızlığını kazandığından beri dünya ekonomisinde aktif bir rol oynamak ve uluslararası sermaye için cazibe merkezi olmak için önemli adımlar atmıştır. Estonya, Avrupa Birliği, Birleşmiş Milletler, NATO, Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı ve Baltık Denizi Devletleri Konseyi'nin üyesidir. Pek çok uluslararası kuruluş nezdinde uluslararası yatırım ve ticaret için olumlu bir destinasyon olarak değerlendirilmektedir.

Estonya söz konusu güveni kazanabilmek için yönetişimi teknoloji tabanında temellendirmiş ve kurduğu e-yönetişim sistemi ile hizmetlerini özel sektör ve gerçek kişiler dahil olmak üzere kamuya sunma konusunda iddialı bir konuma yükselmiştir. Hizmetler, kamu-özel ortaklığı ile tasarlanmakta ve sürdürülmektedir. Estonya'nın başarısı uluslararası ortamda ilgi çekmiş ve tecrübe paylaşımı ve işbirliği için ülkeler arası ikili uygulamalar yanında Estonya deneyimini yaygınlaştırmak için E-yönetişim akademisini kurmuştur (Nielsen, 2017, s.300).

E-Estonya'nın başlangıcını, Estonya'nın Sovyetler Birliği'nden bağımsızlığını kazandığı 1991 yılına kadar götürmek mümkündür. Bağımsızlığın hemen arkasından demokratik geçiş, ekonomik ve sosyal gelişim gibi konularda planlama yapılırken ana tüm bu sektörlerin ve projelerin arkasında güçlü bir dijital altyapı stratejik hedef olarak belirlenmiştir. Bu nedenle Estonya'nın yaşadığı dijital süreç aslında e-dönüşüm değil yeni devletin dijital üzerine inşa edilmesidir. Estonya, sıfırdan başladığı kamu hizmetlerini zamanın en yeni bilgi teknolojilerine yaptığı yatırımlarla desteklemiştir. 1990'lar teknolojiye yatırım yılları olarak da adlandırılabilir (Anthes, 2015, s.18). Bu dönemde yatırımların yanında bugünün e-Estonya'sının da temeli olan iki proje başlatıldı: Kimlik kodu sistemi ve e-devlet altyapısı (Kotka, Vargas ve Korjus, 2015, s. 2).

Isikukood: e-Kimlik sistemi

E- vatandaşlığın ve e-Estonya'nın temel yapı taşı isikukood (Estonya Kişisel Kimlik Kodu) oluşturmaktadır. Isikukood 1990 yılında, Estonya'nın Sovyetler Birliği'nden kurtarılmasından önce muhalif hareketlerin yerli Estonya nüfusunu kaydetmesi ve organize etmesi için işgale karşı bir araç olarak tasarlanmıştır. Daha sonra Sovyetler Birliği tarafından açıkça yasaklanan bu uygulama bağımsızlıktan sonra e-kimlik sistemine dönüştürülmüş ve gelişen noktada sistem, fiziksel olarak ülkede ikamet etmeyenlerin de erişebileceği şekilde genişletilmiştir (Kotka, Vargas ve Korjus, 2015, s. 2). E-kimlik projesi ilk olarak 1998 yılında gündeme gelmiş ve 2002'de vatandaşlara verilmiştir (Hartleb, 2020, s.215). Isikukood, vatandaşların ve e-vatandaşların tüm kamu hizmetlerine, bankacılık işlemlerine ve ticari işlemlere eriştiği temel araç olmuştur. Isikukood e-imzanın fiziksel imza gibi geçerliliğini mümkün kılmaktadır. Sunduğu e kimlik numarası ile birden fazla vatandaşlığın getirdiği mükerrer işlemlerin de önüne geçmekte ve e-devletin güvenlik duvarları için önemli bir altyapı oluşturmaktadır (Aydın, 2021, s.2).

Kimlik kartı, Estonya vatandaşları için sadece fiziksel olarak değil, aynı zamanda dijital ortamda da temel bir kimlik belgesidir. Kimlik kartı Estonya vatandaşları için zorunlu bir belgedir. Dijital imza kimlik kartına yapıştırılır ve özel bir yazılım yardımı ile belgeyi dijital olarak imzalamak mümkündür. Dijital imza, el yazısı ile aynıdır ve iş, hükümet veya özel ilişkilerde kullanılabilir. Her kart, bir kişisel veri dosyası, bir kimlik doğrulama sertifikası ve bir dijital imza sertifikası içeren bir elektronik işlemci çipine sahiptir. Dijital kimlik doğrulama ve dijital imzalamanın güvenliği, Kamu Anahtar Altyapısı tarafından sağlanır (Parsovs, 2020, s.1785). Estonya devleti, bir açık anahtar altyapı işlemlerini garanti eder. Hükümetin iradesi ve girişimleri, Estonya'daki Sovyet sonrası krizin e-devlet bileşenlerinin yardımıyla çözülmesinde çok önemli bir rol oynadı (Anthes, 2015, s.18).

Kamu Anahtar Altyapısı (KAA)

Estonya'nın dijital kimlik sistemi için halihazırda bir sistemi olduğu için vatandaşlara e-kimlik projesinin başlangıcında güvenlik ile ilgili bir risk görülmemiştir. Kimlik kartlarında bulunan çip, 2048 bitlik bir genel anahtar kullanmakta ve Estonya sistemini destekleyen herhangi bir elektronik or-

tamda kimliği doğrulayan şifreleme sistemine sahiptir (Priisalu, ve Ottis, 2017, s.441). E-kimlikler, Kamu Anahtar Altyapısında kimlik doğrulama sistemi ile korunmakta böylece e-devletin varlığı ve işleyişi de garanti altına alınmaktadır.

KAA, güvenli kimlik doğrulama ve dijital imzalama için gerekli altyapıdır. Anahtar, kimlik kartlarının elektronik çipinde tutulan bir genel şifreleme anahtarı ve özel bir şifre çözme anahtarından oluşan karmaşık bir kod olarak tanımlanabilir. Kart iki faktörlü kimlik doğrulama ile çalışır - dijital bir hizmete erişmek ve dijital olarak imzalamak için, e-vatandaşa önceden sağlanan güvenli şifrelerin girilmesi gerekir (Parsovs, 2020, s.1786). Bu iki anahtar setinin bir kısmı çipin kart okuyucu cihazlara açıktır ve KAA aracılığıyla ulaşılabilir kılınmıştır, diğer kısmı ise sadece kullanıcı kendi şifresiyle erişebilmektedir. İkinci kısım birinci kısımın koruma altına alındığı için yeniden özel şifre üretmeyi mümkün kılmamaktadır (Priisalu, ve Ottis, 2017, s.441). E-kimlikler için geliştirilen diğer güvenlik önlemleri ise; kimlik kartı olmadan kimlik doğrulamanın yapılamaması, kişisel şifrenin belli bir sayıda yanlış girilmesi halinde kartın bloke olmasıdır. KAA sayesinde Estonya hem kişisel verileri hem de e-devletin güvenliğini ilk adımdan sağlamış olmaktadır (Kalja, Robal, ve Vallner, 2015, s.625).

KAA altyapısının yanısıra Estonya'da "e-Estonya"yı oluşturan ve yayılmasını sağlayan ve e-vatandaşlık uygulamasını gerçekleştirmeyi kolaylaştıracak pek çok BİT girişimi vardır. E-Estonya'nın başarısının altında yalnızca teknolojik altyapı değil bununla birlikte tasarlanan güçlü bir politik ve hukuki çerçevenin geliştirilmesi yatmaktadır. Farklı nitelikte olsalar da e-Estonya'nın gelişim seyri için bu girişimler kronolojik sırayla anlatılacaktır.

"Tiger Leap" programı

Estonya bilgi toplumunu inşa etmedeki ilk girişimlerden biri, 1996 yılında Estonya hükümeti, Bilgi Teknolojileri altyapısının modernize edilmesi ve tüm Estonyalıların İnternet üzerinden bağlanması amaçlayan, devlet tarafından finanse edilen "Tiger Leap" programıdır. Projenin ilk amacı tüm devlet okullarına öğrencilerin kullanabileceği ve birlikte çalışabileceği kişisel bilgisayar sağlamak olsa da proje başarıya ulaştığı için yaygınlaştırılmış proje bir bütün olarak toplumun 'İnternetleşmesini' ifade etmeye başlamıştır (Mets, 2017, s. 1). Proje sayesinde 1998 yılına kadar tüm okulların odalarında

internet bağlantısı ve bilgisayar vardı ve 2001 yılında ilk Free-Public Wi-Fi bağlantısı kuruldu.

Yasal ve Politik Düzenlemeler

E-Estonya'nın kilometre taşı olarak kabul edilecek düzenlemelerden biri dijital veritabanı yasasıdır. 1997'de kabul edilen Dijital Veritabanı Yasası dijital veritabanlarının kurulmasından sürdürülmesine kadar tüm süreçlerin yasal çerçevesini oluşturmaktadır. Ardından, 1998'de "Estonya Bilgi Politikasının İlkeleri" dijital strateji politikasına dönüştürülmüştür (Kotka, Vargas ve Korjus, 2015, s. 2).

2000 yılında internete erişim Estonya İnsan Hakları Enstitüsü tarafından temel bir insan hakkı olarak ilan edilmiş ve çevrimiçi hizmetlerde erişimde eşitliği sağlamak için dezavantajlı grupların internet erişimine dönük çalışmalar başlatılmıştır (Björklund, 2016, s.914). Günümüzde Wi-Fi alanları çok yaygındır, çünkü 2011 itibariyle 2,440 kayıtlı ücretsiz Wi-Fi alanı vardı ve 2013 itibariyle 4G, bölgenin% 95'ini kapsıyordu. 2016 yılında Estonyalıların% 91'inin internet ve cep telefonu kullanıcısı olduğu kaydedilmiştir (de Carlos Sola, 2018, s.2).

Altyapı Olarak X-road

2001 yılının sonunda, Estonya e-devletinin güçlü yönünü oluşturan teknolojik altyapısının temel unsuru olarak da değerlendirilebilecek "X-Road" kullanılmaya başlanmıştır. X-Road, devletin bilgi sistemleri ile kamusal olmayan bilgi sistemlerinin güvenli ara bağlantılarını sağlayan bir değişim katmanıdır. Kurumlar, organizasyonlar ve vatandaşlar birbirleriyle iletişim kurmak için bu dijital ara katmanı kullanmaktadır. Tüm e-hizmetler bu katmandan verilir ve alınır. Bu katmanın güvenliği de e-vatandaş numarası ile sağlanmaktadır (Kalvet, 2012, s.142). X-Road, ulusal dijital altyapısının omurgasını oluşturdu ve toplumun farklı alanlarında kamu ve özel e-hizmetlerin daha da geliştirilmesi için temel oldu.

X-Road, ülkenin hem kamu hem de özel sektördeki çeşitli e-hizmet veritabanlarının bağlantı kurmasına ve uyum içinde çalışmasına olanak tanıyan çok önemli bir ortamdır. X-Road, olası saldırıları önlemek için Guardtime tarafından geliştirilen K.S.I. adlı bir blok zincirine dayanmaktadır. Estonya veri tabanlarında veri akışı merkezden çevreye değil çevreden merkeze

doğrudur, veritabanının tek sahibi yoktur, her kurum, şirket, organizasyon ya da kişi kendisi için uygun olan veri tabanını kullanır ve yeni hizmetler hazır olduklarında birer birer eklenebilir. Estonya devleti kağıtsız ve dijital bir devlet işleyişini X-road sayesinde gerçekleştirmektedir (Lember, Rainer, ve Tönurist, 2018, s.222). X-Road, yerel ana bilgisayarlardan gelen bilgileri ve tüm veritabanlarını birbirine bağlayarak, maksimum verimlilikle birlikte çalışmalarını sağlamaktadır. Giden veriler dijital imzalar ve şifreleme ile korunur ve gelen veriler doğrulanır.

2003 yılında Estonya www.eesti.ee portalında tüm e-hizmetleri toplayıp e-kimlik sahiplerinin bu portalı X-road aracılığıyla kullanımına uygun hale getirmiştir. Dijital imza ile e-hizmetleri alabilme imkanına sahiptir, şimdiye kadar yaklaşık 234 milyon dijital imza atılmıştır (Kotka, Vargas ve Korjus, 2015, s. 4).

Genişbant Stratejisi, Mobil Kimlik Hizmeti, E-Seçimler

Geniş bant terimi, bir telekomünikasyon cihazının veya sinyalinin başka bir standart veya olağan bir sinyal ya da cihazdan daha geniş bant genişliğine (trafik için daha büyük kapasiteye) sahip olması anlamına gelmektedir (Attenborough, 1988, s.289). Vatandaşların e-hizmetlere erişimini kolaylaştırmak ve hızlı internet sağlayarak e-devletin gelişimini artırmak için 2005 yılında Geniş bant Stratejisini benimsemiştir. Ekonomik İşler ve İletişim Bakanlığı, Estonya'nın ana BİT şirketlerini kırsal alanlarda yeni nesil bir iletişim altyapısı kurmak için bir araya getiren Geniş Bant Geliştirme Vakfı'nı kurmuştur. Estonya Bilgi Toplumu Stratejisi (2007-2013), İnternet geniş bantının yaygınlaştırılmasından kaynaklanan e-hizmetlerdeki gelişmeleri kapsayacak şekilde değiştirilmiştir (Kalvet, 2012, s.143).

Dijitalleşme projesinin başarılı bir şekilde uygulanmasının en önemli sonuçlarından biri, 2005'teki yerel seçimleri için dijital kimlik doğrulama yoluyla çevrimiçi oylama imkanı olmuştur. Estonya, ülke çapında seçimlerini internet üzerinden düzenleyen dünyadaki ilk ülke olmuştur (Kabakuşak D., Kaya A., 2014; Demirel, D. 2010; Alvarez, Hall, ve Trechsel, 2009, s.497).

2007 yılında Mobil kimlik hizmeti başlatılmıştır. E-kimlik ile kullanılabilen hizmetlere mobil erişimi mümkün kılan bu uygulama aynı yıl yapılan parlamento seçimlerinde de vatandaşlar tarafından kullanılmıştır (Martens, 2010, s.213).

E-Yönetişim Akademisi (<https://ega.ee/>)

Estonya e-dönüşümdeki başarısını metod olarak da yaymaya çalışmaktadır. Bu amaçla 2002 yılında E-yönetişim Akademisini kurmuştur (Nielsen, 2017, s.300). Akademi, bir yandan alanı geliştirmek için yaratıcı fikirler ve projelerin arayışı içindeyken, diğer yandan diğer ülkelere deneyimi ile ilgili danışmanlık yapmayı hedeflemektedir.

Akademinin çalışma alanları e-devlet, e-hizmetler, e-demokrasi ve siber güvenlik, yerel yöneticilerin eğitimi gibi konulardır.

Akademi, 60'ın üzerinde farklı ülkeden 3500'ün üzerinde yetkiliye eğitim vermiştir. Orta ve Doğu Avrupa, Asya ve Afrika'da e-Devletin geliştirilmesine yardımcı olmuştur. Avrupa Birliği ülkeleri (Finlandiya, İsveç ve Letonya) ile işbirliği de geliştirmiştir (de Carlos Sola, 2018, s.3).

Tallinn Bilim Parkı

2003 yılında Estonya Cumhuriyeti, Tallinn Teknoloji Üniversitesi ve Tallinn Şehir Yönetimi Tallinn Bilim Parkı geliştirme vakfını kurdu. Sitesinde tanımı (<https://www.tehnopol.ee/en/>);

“Tallinn Bilim Parkı Vakfı, Estonya'da teknoloji temelli girişimciliği ilerletmeyi, bilim adamlarını ve girişimcileri bir araya getirmeyi ve çığır açan iş fikirlerinin gerçekleştirilmesi için uygun koşulları ve uygun ortamı sağlamayı amaçlayan bir bilim ve işletme kampüsüdür.”

olarak geçmektedir.

Parkta bulunan 200'den fazla şirketin birçoğu, dünya çapındaki bilim parklarında başlatılan ekonomik büyümenin kaynakları haline gelmiştir. Amerika gibi gelişmiş ülkelerde inovasyon projeleri özel sektör tarafından desteklenirken Tallinn'de devlet tarafından desteklenmektedir (Heller, 2017). Bu şirketlerin çoğu, Skype gibi alanında öncü ya da alan açıcı denebilecek (startup) şirketlerdir. Kompleks, startup girişimlere sermayesiz finansman desteği, seminer, eğitim, koçluk desteği vermenin yanısıra bir de startup inkübatörüne sahiptir. Bu inkübatörle, yeni girişim fikirlerine uzmanlık, koçluk ve aktivite desteği vermektedir.

Rusya'nın Siber Saldırısı ve Çözümler

Estonya, Rusya'dan bağımsızlığını kazansa da Rusya'nın Estonya'ya saldırıları devam etmiştir. Bunlardan e-devletle ilgili olanı 2007'de gerçekleşmiştir. 2007'de Estonya Hükümeti, Rus İkinci Dünya Savaşı anıtını Estonyalılara göre Rus işgalini temsil ettiği için kaldırma kararı almış ancak bu karar, söz konusu anıtı, Hitlerlere karşı Rus zaferini simgesi olarak kabul eden Estonya'daki Rus ya da Rus yanlısı halkın tepkisine yol açmıştır. Protestolarda pek çok insan yaralanmış ve sonucunda yaklaşık 1000 kişi tutuklanmıştır. Protestolar öfkeyi dindirmemiş şekil değiştirerek siber alana yönelmiştir, Estonya, tarihinde ilk siber saldırıya uğramıştır. Olayı Moldovalı bir grup Hacker üstlenmiş, Rusya hakkındaki şüpheler kanıtlanamamıştır. Saldırı, tüm hizmetlerini dijital ortamdan veren Estonya'nın e-devlet sistemini durdurmuş, sorunun çözülmesi günler sürmüştür (Ottis, 2008, s.1,2).

Estonya sorunun çözümü için NATO ve ABD ile işbirliğine gitmiştir. NATO, başkent Tallinn'e İşbirlikçi Siber Savunma Mükemmeliyet Merkezi açmıştır. Bu durum, Estonya'ya olası bir siber saldırının aynı zamanda NATO'ya saldırı olacağı anlamına gelmektedir. NATO'nun yanı sıra 2012 yılında Avrupa Birliği Bilgi Teknolojileri Ajansı da Tallinn'de bir merkez açmıştır (Antes, 2015, s.18).

Saldırıdan sonra güvenlik en önemli gündem maddesi haline gelmiş, 2009 yılında Estonya Bilişim Merkezi, hükümetin siber güvenlik yeteneklerini güçlendirmek amacıyla yeni bir savunma çerçevesi oluşturmuştur. Önlemleri kurumsallaştırmak için 2010 yılında polis ve gümrük muhafızları birimleri içinde Siber Suçlar Birimleri kurulmuş, bunun yanında Savunma Bakanlığı'na bağlı ve gönüllülerden oluşan Siber Savunma Ligi kurulmuştur. Bu konu ile ilgili kurumlardan sonuncusu Estonya Bilgi Sistemi Kurumu'dur. Bu kurumun görevi kamu ve özel tüm şirketlerin siber korumasını garanti altına almaktır (Czosseck, Ottis, ve Talihärm, 2011, s.24).

2014 yılında Estonya hükümeti, siber saldırılar veya diğer acil durumlarda devlet hizmetlerinin işleyişini güvence altına almak amacıyla Sanal Veri Elçilikleri projesini başlattı. 'Sanal devleti' inşa etme vizyonunun bir parçası olan hükümet planı, ülkenin toprak bütünlüğüne bakılmaksızın devletin dijital sürekliliğini güvence altına almayı amaçlamaktadır (Kotka ve Liiv, 2015, s.149).

Proje ile birlikte sistem, diplomatik bir misyona sağlanan ayrıcalıklara sahip Lüksemburg'daki sunuculara yedeklenmektedir. Yani sistemin bulunduğu toprak Estonya toprağıdır ve Estonya merkezindeki olası bir istilası durumunda bile faaliyet göstermesine izin verecek şekilde tasarlanmıştır.

E-dönüşümde Yeni İki Yönlendirici Kurum

2014 yılında, tüm dijital yönetimi yönetmek için E-Estonya Konseyi oluşturuldu. Bu konseyi Başbakan ve diğer Bakanlar yönetir. Aynı zamanda Anrika Uudelepp, Linnar Viik, David Hinrikikus ve tabii ki Taavi Kotka gibi programda çalışan teknik ve programcıları da içermektedir (de Carlos Sola, 2018, s.4).

Bir başka yeni platformda "Taslak Bilgi Sistemi Kurumu"dur (Kotka, Vargas ve Korjus, 2015, s. 3). Kurum, insanların yasama eylemlerini ve politika belgelerini incelemesini sağlayarak hükümet işlerinde açıklık ve şeffaflığı teşvik etmiştir.

Estonyalıların Dijital Kültürü

Estonya dijital politikası ve hızlı teknolojik ilerleme, diğer faktörlerin yanı sıra, Estonya toplumunun teknoloji dostu kültüründen, genel bir teknoloji bilinci ve onu kullanmaya hazır olmasında da kaynaklanmaktadır. Toplumun teknoloji dostu kültürünü Heller (2017, s.10) bir vatandaşın teknoloji ile ilgili duyduğu şu anektodla karakterize etmektedir:

"Bizim büyük abimiz yok, bizim küçük kardeşimiz var, gerekirse ona ne yapacağını söyleyebilir ya da dövebiliriz."

Estonya'nın dijital dönüşüm projesinin ana sorumlusu Taavi Kotka projenin başarısının altında yatan nedenin projenin halk tarafından benimsenmesi olduğunu belirtmiş ve projenin hedefi ile ilgili (Heller, 2017, s.10) "Toplumun inanması için yeterince büyük, yankı uyandıran bir hedef belirlemeliydik" demiştir. Bu yankıyı uyandırmak için projenin ana amacı ülkenin gelişmesi için bir devletten dijital bir topluma dönüştürme projesi olarak belirlenmiştir. Devletin bu stratejisi toplumda benimsenmiş, teknolojik iyimserlik ve ulusal gururun bir bileşimi olan bir 'e-vatanseverlik' duygusunu güçlendirmeyi de beraberinde getirmiştir (Tammppuu ve Masso, 2018, s.543).

Gelinen noktada, Estonyalıların yaklaşık% 95'i dosyalarını dijital olarak imzalamakta, vergi mükelleflerinin % 96'sı vergilerini elektronik olarak beyan etmekte, banka işlemlerinin% 99,6'sı çevrimiçi olarak yapılmaktadır, 2015 parlamento seçimlerinde seçmenlerin %33'ü e-oy kullanmıştır (Aydın, 2021, s. 2).

Bugün Estonya, kamusal yaşamın neredeyse her günlük faaliyetinin bir e-hizmete, dolayısıyla ülkenin ortak etiketi olan "e-Estonya" dönüşümü için itici güç sağladığı bir teknik ve politik bir ekosisteme sahiptir. İnterneti insan hakkı olarak tanıyan, e-hizmete erişimi anayasal güvence altına alan, Mülk Tescil Etme, İnşaat İzinleri ile Mücadele, İş Kurma ve Sözleşmeleri Yürütme gibi işlemlerin kolaylığı konusunda Dünya Bankası verilerine göre ön sıralarda yer alan (2014 den bu yana ilk yirmide yer almaktadır) bir ülkedir. Estonya'nın dijitalleşmesi, ülkenin kalkınmasını da sağlamıştır. Devletin işi azaldı ve bu da kamu harcamalarını azaltmaya ve yolsuzluğu önlemeye yardımcı oldu. Öte yandan, İngiltere veya ABD'de yaşayan birçok Estonyalı göçmenin, oy kullanarak veya birçok kez orada işlerini yaparak ülkeleriyle hala temas kurmalarına yardımcı oldu.

Sonuç olarak, e-vatandaşlık projesinin bağlamı, yukarıda anlatılan ve zaten var olan altyapıdır. E-vatandaşlık bu altyapıyı kullanarak Estonya'nın kamu ve özel ağlarının verimliliğini artırmanın yanı sıra, hayati önemde, "konumdan bağımsız bir işletmeyi çevrimiçi olarak yönetmekle ilgilenen dünyadaki herkes için kullanılabilir bir ulusötesi dijital kimlik" sağlamayı amaçlamaktadır (Sullivan ve Burger 2017, s.470). "2025 yılına kadar 10 milyon e-Estonyalı" sloganıyla duyurulan uygulama, yabancılara Estonya'nın yeniliği ve dönüştürücü potansiyelini, geniş X-Road altyapısını Estonya vatandaşı gibi kullanma imkânı sağlamayı teklif etmektedir.

E-Vatandaşlık Konsepti

Estonya, bölgesindeki diğer ülkeler gibi göç ve nüfusunun azalması ile ilgili problem yaşamaktadır. Bağımsızlığını kazandığından beri nüfusunun yaklaşık %15'ini kaybetmiştir. Bunun temel nedeni, ülkenin eğitim seviyesinin yüksek olması ve gelişmiş ülkelerin beyin göçü için hazırladığı cazip imkanlardır (de Carlos Sola, 2018, s. 3). Bu sorunu çözmek için Estonya hükümeti dijital dünyanın fırsatlarından yararlanmayı strateji olarak belirlemiştir.

Bürokrasiyi azaltmış, oylama, vergi ödemesi, işletme kaydı gibi işlemler ile bankacılık gibi hizmetlerin internetten kolayca alınmasını sağlamıştır.

E-vatandaşlık da yabancı sermayeyi cezbetmek için düşünülmüş ve e-Estonya'nın bir marka değeri olarak pazarlanmasını içeren bir projedir. E-vatandaşlık literatürde bir pazarlama stratejisi olan "ulus markalama"nın "kendiliğinden" ortaya çıkmış versiyonu olarak değerlendirilmektedir (Po- lese, Ambrosio ve Kerikmäe, 2020, s.22). Ulus Markalama yaklaşımına göre stratejik pazarlama yönetimi ile ülkeler, pazarlamanın konusu olabilir ve ülkenin kültürel ve politik özellikleri markalaştırılarak ekonomik gelişme- nin bir unsuru haline getirilebilir genellikle hedef yabancı sermaye, ulusla- rarası ortamda kabul görme, turizmde tanınmadır. (Özüdoğru ve Yüksel, 2019, s.331).

Ulus markalama tanımından da anlaşılabilceği gibi ulus kavramını pa- zarlanabilen bir meta olarak ele alırken devletin rolü de değişmektedir. Pa- zar mantığını devletin siyasi ve kültürel alanına aktararak, devletlerin artık bölge ve güç üzerinde değil, yatırım ve pazar payı üzerinde rekabet eden aktörler olduğu belirtilmektedir (Tamppuu & Masso, 2018, s.544). Bu görüş aynı zamanda küresel kapitalizm ve neoliberal yönetim koşulları altında devletin değişen rasyonalitesini karakterize eden 'rekabetçi devlet' kavra- mıyla da ilgilidir (Jansen, 2008, s.121). Bu koşullar altında, yerel sosyal da- yanışma, vatanseverlik ve 'koruyucu devlet' için ortak olan ulusal refah gibi geleneksel hedefler, devletin küresel arenalarda rekabet edebilirliğini sür- düirme ve geliştirme endişeleriyle yer değiştirir veya en azından iç içe geç- miştir (Kaneva, 2011, s.117). Yine de, bazı yazarların iddia ettiği gibi, ulusal markalama ulusun yeniden tanımlanması işlevini görebilir. Devletler, va- tandaşlarına hitap edecek değerlerini yükselterek aynı zamanda küresel ortamda meşruiyetini artıracak bir dayanak olarak kullanabilir (Rusidze, 2019, s.77)

Ulus markalamasının pazarlama kampanyaları ile yönlendirilmesi öngö- rülürken Estonya'nın e-vatandaşlık projesi, Estonya'nın popülerliğini artırmış ve artan ilgi ile ulus markası haline gelmiştir.

2014 yılında E-vatandaşlık kavramı Estonya Parlamentosuna sunuldu- ğunda oybirliğiyle kabul edildi, "10 milyon e-Estonyalı" fikri, Estonya Kal- kınma Fonu'nun düzenlediği "En İyi Kalkınma Fikri 2015" yarışmasından hibe kazandı. Kurulan e-Residency web sitesi ve abonelik listesi sosyal medya kanalları aracılığıyla viral oldu. Böylelikle proje, Estonya hükümeti

onu tanıtmadan önce bile önemli bir uluslararası ilgi gördü (Sullivan, & Burger, 2017, s.470). Uluslararası medyanın olumlu yansımaları projenin Estonya toplumu içinde kabul görmesinde çok önemli bir faktördü.

E-vatandaşlık ulusal markalaması ile birlikte, Estonya'nın dijital bir devlet ve toplum, çekici bir iş ortamı, yaşamak veya ziyaret etmek için dostane bir ortam olarak tanınması bekleniyordu. Bu fikrin politika kavramsallaştırması, dijitalleşme, ekonomik büyüme ve rekabetçilik, ulusal itibar yönetimi ve markalamanın yanı sıra göç ve işgücü hareketliliği ile ilgili farklı politikaları da içermektedir.

Şekil 1'de e-vatandaşlığın çok boyutlu yapısı incelenmiştir.



Şekil 1 E-Vatandaşlık inşasının çok boyutlu yapısı, (Korjus, del Castillo & Kotka, 2017, s.178'den uyarlanmıştır).

E-vatandaşlık heterojen ve birbirini dönüştüren bir ağ oluşturarak birden fazla unsurun (insanlar, teknolojiler, organizasyonlar, yönetim kararları, yetkinlikler, finansal kaynaklar, süreçler, hizmetler, teknoloji, dijital içerik, kanunlar, düzenlemeler, sosyo-kültürel normlar, tercihler vb.) sürekli müzakere ve etkileşimi olarak görülebilir.

Sistemin bileşenlerinin rolleri özetlenecek olursa (Kotka, Vargas ve Korjus, 2015, s. 5);

- Estonya 2020 için Dijital Gündemin Yaratıcıları: e- vatandaşlık girişimini ilk kez tartışan Kasım 2013 tarihli hükümet belgesi.

- Fikrin Yaraticıları: e-vatandaşlık fikrini ödüllü bir konseptte dönüştüren ve projeye stratejik destek sağlayan vizyoner liderler.
- Estonya Kalkınma Fonu: Başlangıçta “10 Milyon E-Estonya” konseptini tanıtan ve finanse eden yarışmayı düzenledi.
- Estonya Girişiminde yedi üyeli ekip: e- vatandaşlık projesinin yönetimini kolaylaştırır ve işbirliği yapan kamu, özel ve kar amacı gütmeyen sektör ortaklarıyla koordinasyonu sağlar.
- E-Vatandaşlık Kurulu: Yedi üyeli ekip tarafından önerilen projenin stratejisini, hedeflerini ve bütçesini denetler.
- Kabine: Kurul tarafından önerilen projenin stratejisini, hedeflerini ve bütçesini denetler.
- e-Kimlik: E-Vatandaşlar için dijital dünyaya erişim anahtarı.
- X-Road: Estonya veri değişim katmanı, kamu ve özel sektör bilgi sistemleri arasında güvenli internet tabanlı veri alışverişini sağlar.
- Estonya Polisi ve Sınır Muhafızları: e-Vatandaşlık kartları için başvuru sürecini izler, başvuru sahipleri üzerinde geçmiş kontrolleri gerçekleştirir ve e-vatandaşlara e-kimliklerini verecek olan Estonya büyükelçiliklerine ve konsolosluklarına kartlar verir.
- Bilgi Sistemi Otoritesi (RIA): Ulusal bilgi sisteminin gelişimini ve yönetimini koordine eder ve korur.
- İçişleri Bakanlığı: e-Vatandaşlık uygulamaları ve süreçleri ile ilgili mevzuat geliştirir.
- Ekonomi ve İletişim Bakanlığı: Kamu sektörü BİT bütçesini yönetir ve uygulamalara nasıl yatırım yapılacağına ilişkin kararları formüle eder.
- Adalet Bakanlığı: İş ortamına ilişkin mevzuat geliştirir.
- Maliye Bakanlığı: e-Vatandaşın mali yönleriyle ilgili mevzuat geliştirir ve kanuna uygunluğunu gözden geçirir.
- Dışişleri Bakanlığı: Başvuru sahipleriyle yüz yüze görüşmeler yapar, parmak izlerini alır ve e-vatandaş başlangıç kitleri verir.

Estonya, yabancı sermayeyi cezbetme politikası için bir araç olarak yabancılara verdiği e-Kimlik ile dünyanın neresinde olursa olsun Estonya vatandaşı gibi e-hizmetler kullanma imkanı tanımakta, şirket kurmak ve yönetmek, anlaşma imzalamak, ödeme yapmak, bankacılık gibi işlemlerin hukukiliğini garanti altına almaktadır. E-vatandaşlık politikası yalnızca iş kurmayı değil yabancı uzmanların ikamet zorunluluğu olmadan Estonya için çalışabilmesini de kapsamaktadır. Başvuru sahibi, e-vatandaşlık başvuru-

rusu için Estonya'ya gitmeden, kapsamlı bir geçmiş kontrolünün ardından, New York'tan Tokyo'ya kadar otuz sekiz yabancı elçilikten herhangi birinden kartını alabilmektedir (Prause, 2016, s.216).

Programın başlamasından bu yana, e-ikamet sayısı 62.000'i aştı ve e-vatandaşlar, Estonya'da toplam 1.700 kişiyi istihdam eden 10.100'den fazla şirket kurdu. Programdan elde edilen doğrudan gelirin, programın yürürlükte olduğu yaklaşık beş yıl içinde 31 milyon Euro'ya ulaştığı tahmin edilmektedir (www.news.err.ee).

Özet olarak Estonya e-vatandaşlığı startup girişimi yaklaşımıyla ele almış, projenin başlangıcı, geliştirme yöntemleri ve organizasyonel uyarlamalarını bu yaklaşıma göre şekillendirmiştir.

E-vatandaşlığın uygulama sonuçları henüz tam olarak bilinmemektedir. Yine de şimdiye kadar ortaya çıkan pratik sonuçlar üzerinden projenin faydaları ve risklerinin bir değerlendirmesi yapılmaya çalışılmıştır.

E-Vatandaşlık Konseptinin Güçlü Yanları ve E-Vatandaşlığın Avantajları

Estonya, dünyadaki herkese ulus-ötesi dijital kimlik hakkı tanıyan ilk ülkedir. E-vatandaşlık, sitesinde vurgulandığı üzere dünyanın her yerinden sadece internet aracılığıyla kullanılabilmesi yönüyle bilişim teknolojilerinin mekan sınırını ortadan kaldırma potansiyeli ile ilgili vaatkar söylemini gerçekleştirmeye dair bir uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır (<https://e-resident.gov.ee/>). Her dünya vatandaşına girişimcilik imkanı tanınması vurgusuyla dijitalleşmeyle birlikte sınırların anlamını yitirmesi ile ilgili söylemleri desteklemektedir.

Dijital ve fiziksel alanlarını ayrı tutarak, sınırlarına ve kendi nüfusuna dokunmadan dünyadaki herkese dijital ortamını açarak dijital ortamda sınırlarını genişletmekte ve dijital ortamda yeni ilişkiler üretmektedir (Tammpuu, e Masso, 2018, s.245). Web sitesinde dünya vatandaşlarına hitap ederek dijital ortamda özel bir aidiyet türü geliştirmektedir.

Projenin yürütücü ekibinin e-vatandaşlık ağına dahil olan aktörlerin katkıları ve sonuçları üzerine yaptığı GZFT analizine göre e-vatandaşlığın güçlü yönleri ve fırsatları şu şekilde özetlenebilir (Korjus, del Castillo ve Kotka, 2017, s.178):

Güçlü Yönler

- Yasal altyapısı oluşmuş, 15 yıllık e-devlet ve e-kimlik altyapısı üzerine inşa edilmiştir, minimum bürokrasi ve teknik değişikliklere hızlı tepki verebilen yüksek risk toleransına sahiptir.
- Kamu ve Özel Sektörden ulusal destek almaktadır ve Estonya kamu-özel ortaklığında güçlü bir deneyime sahiptir. Özel sektör tarafından gelen e-vatandaşlarla çoklu iletişim kanalları kurulmuştur.
- Proje türünün ilk örneğidir ve ilk günlerden itibaren uluslararası Estonya işletmesi başvuru sayısı artmaktadır.
- Uluslararası basında artan ilgi nedeniyle markalaşmıştır, Uluslararası kuruluşlarla işbirliği sağlanmıştır.

Fırsatlar

- Estonya ve yabancı hükümetler arasında daha güçlü işbirliği.
- Diğer platformlarla birlikte çalışabilirlik.
- E-Residency uygulama mağazası, tüm genel ve özel e-hizmetleri tek bir yerde içerebilir.
- "Brexit" gibi kararlar dijital işbirliği ihtiyacını güçlendiriyor.
- BM, DTÖ, Dünya Bankası gibi uluslararası kuruluşlarla daha güçlü işbirliği, e-İkamet uygulamalarını artırabilir.
- E-sakinler için hizmetlerin yükseltilmesi ve genişletilmesi (sağlık hizmetleri, akademik işler, vize başvurusu ve oturma izinleri, peer2peer ağları, vb.).
- e-Residency dijital kimlik platformunun farklı özel sektör platformlarıyla entegrasyonu, yeni hizmetlerin başlatılması
- Bir e-sakinin dijital kimlik kartını almak için daha uygun seçenekler.
- Sosyal güçlendirme: savunmasız veya boyun eğdirilmiş gruplara eşit dijital fırsatlar.
- Uluslararası dijital ticaret işlemlerini yürütmek için otomatik ve daha kolay vergi yönetim sistemleri.
- SIM'siz cep telefonları bağlamında SIM'siz Mobil-Kimlik geliştirilmesi.

E-vatandaşlık konseptinde de anlatıldığı gibi E-vatandaşlık işlemleri basitleştirilmiş ve e-kimlik, başvuru sahibinin Estonya'yı fiziksel olarak ziyaretini gerektirmeden verilmektedir. Bu kimlik kartı ile e-vatandaş başka bir

işleme gerek kalmadan Estonyalılar gibi e-devlet hizmetlerinden yararlanma imkanı tanımaktadır. Bu imkan Estonya'da geçici olarak bulunan kişiler tarafından kullanılabilceği gibi şirket kurmak isteyen ya da serbest meslek sahibi kişiler tarafından Estonya iş dünyasında bulunmak için de kullanılabilir.

Estonya, mevzuat açısından Avrupa Birliği Rekabet Kurallarına bağlıdır ve orada çalışmak, ya da şirket sahibi olmanın hakları olduğu gibi yükümlükleri de AB ülkeleri aynıdır. Yani Estonya'da da vergi oranları diğer Avrupa Ülkeleri gibi %20'dir (de Carlos Sola, 2018, s.8).

O halde bu bölümde, E-Estonya'da serbest meslek sahibi olmak ya da şirket sahibi olmak hangi durumlarda tercih edilmektedir ya da avantajlıdır? sorusuna cevap aramak gerekmektedir.

Sistem, özellikle gelişmekte olan dünyada AB dışından girişimcileri ve serbest çalışanlara çeşitli fırsatlar sunmaktadır. Estonya e-ikametinin faydaları arasında, web sitesi sürekli olarak Estonya'nın Avrupa Birliği'ne (AB) üyeliği ve Avrupa'da ortaya çıkan Dijital Tek Pazar ile ilgili olarak e-vatandaşın sahip olabileceği avantajlara atıfta bulunmaktadır (Tamppuu, ve Masso, 2018, s.545). Bu nedenle, e-vatandaşlığın faydaları yalnızca Estonya'da sunulan belirli dijital hizmetlerle ilgili olarak değil, aynı zamanda daha geniş bölgesel fırsatları da beraberinde getirmektedir. Estonya E-vatandaşlığı ile kullanılabilen dijital imzaların ve kimlik doğrulamanın, Estonya hükümeti tarafından tanınması, aynı zamanda bugün itibarı ile Avrupa Birliği, Amerika, Moldova ve Panama (Heller, 2017) tarafından da tanınması demektir. Bu, bir Avrupa ülkesinin ekonomik istikrarını garanti eder ve diğer Avrupa ülkeleriyle ticaret yapma fırsatı vermektedir.

Sistem az gelişmiş ülkelerin girişimcileri ve serbest çalışanları için ülkelerinde yaşarken, ülkelerinin olumsuz yasal zorunluluklarından bağımsız iş yapma fırsatı sunmaktadır.

Az gelişmiş ülkelerdeki serbest meslek sahiplerinin ve girişimcilerin siyasi ve ekonomik istikrarsızlıklar, seyahat kısıtlamaları, bürokrasi gibi nedenlerle müşterilerine sağlamakta zorlanabilecekleri güven duygusunu (Paruse, 2016, s.216) , e-vatandaşlıkla Estonya, dolayısıyla AB garantisi ile verebilmeyi ve uzun vadeli rekabet avantajlarından yararlanmasını mümkün kılmaktadır. Bunun yanında az gelişmiş ülkelerdeki serbest meslek sahibi ve girişimcinin online satış, bankacılık, pazarlama gibi dijital imkanları sınırlı olabilmekte ve küresel ortamda müşteri bulmasını zorlaştırabilmektedir. E-

vatandaşlık, serbest meslek sahibine Estonya'nın dijital altyapısını kullanarak müşteri artırma imkanı vermektedir (Roots ve Dumbrava, 2016, s.45). E-vatandaşlık serbest meslek sahiplerinin iş potansiyellerinin önündeki engelleri kaldırarak verilen hizmet kalitesinin artması, küresel ortamda serbest meslek sahibi sayısının artması gibi olumlu gelişmelerle küresel rekabete de olumlu yönde katkıda bulunma avantajı sağlamaktadır.

E-vatandaşlığın temel motivasyonu, küresel rekabette, ekonomik krizlerin arttırdığı belirsizlik ortamına bir alternatif olabilmesidir. Sistem, Estonya bankasında hesap açmayı ve siyasi istikrarsızlığı olan ülkelerdeki insanlar için çok yararlı olan uluslararası banka havaleleri yapmayı da mümkün kılmaktadır. Sistem aynı zamanda fiziksel olarak başka bir ülkede iş yapmanın, idari maliyetleri ve çifte vergilendirme, yerel ortak bulma gibi zorunluluklarından da bağımsız olma imkanı sunmaktadır (Uljala, ve Scupola, 2018, s.208). Bu yönüyle az gelişmiş ülkelerin yanında gelişmiş ülkelerdeki girişimcilere ve serbest meslek sahiplerine de avantajlar sunmaktadır.

E-vatandaşlığın serbest meslek sahibi ve girişimcilere sağladığı önemli avantajlardan biri de özellikle startup niteliği taşıyan girişimlerin desteklenmesi için idari teknik mali her konuda destek vermeye çalışmasıdır. Altyapı kısmında da anlatıldığı gibi Estonya nitelikli işgücünü ve yenilikçi girişim fikirlerini çekebilmek için önemli bir know-howa sahiptir (de Carlos Sola, 2018, s.8) , bunun yanında teknopark ve üniversitelere ve onun potansiyelini hem dijital ortamda hem de fiziksel ortamda e-vatandaşa aktarabilecek işbirliğini içeren de bir networke sahiptir.

E-vatandaşlığın en çok tercih edildiği alanlar şirket yönetimi ve danışmanlık faaliyetleri ve yazılımdır. Başvuruların çoğunluğu Finlandiya, Rusya, Amerika Birleşik Devletleri, Ukrayna ve Birleşik Krallık'tandır (Kimmo, Pappel ve Draheim, 2018, s.420-425).

E-vatandaşlığı talep eden ülkelere bakıldığında ilk onda, Finlandiya (% 15,11), Rusya (% 7,53), Amerika Birleşik Devletleri (% 5,83), Ukrayna (% 5,79) Birleşik Krallık (% 5,34), Almanya (% 5,08), İtalya (% 4,42), Letonya (% 3,39), Hindistan (% 3,22), Fransa (% 3,05) olduğu görülmektedir.

Finlandiya, Letonya ve Rusya'daki yakın ülkelere olduğu için ilgili yukarıda bahsedildiği gibi zaten Estonya'da iş yapan kişilerle açıklanabilir. AB dışındaki talepler, AB çerçevesinde iş yapma motivasyonuna sahip olabilir.

Amerika'dan gelen taleplerin yenilikçiliği merak ve devlete olan güvensizlikle açıklamak mümkündür.

İngiltere'den gelen taleplerin ise Brexit oylamasından sonra arttığı, artan belirsizliğe karşı girişimcilerin AB içinde kalmak için e-vatandaşlığı tercih ettiği belirtilmektedir.

E-vatandaşlık operatörleri tarafından yapılan bir araştırmaya göre, başvuru sahiplerinin yüzde 35'i projenin dünya vatandaşlığı vurgusuna duyduğu sempati ya da bulunduğu ülkeden memnuniyetsizlik ve Estonya'nın özgürlükçü ve yenilikçi vatandaşlık konseptini daha çok beğenmesi nedeniyle tercih eden bireylerden oluşmaktadır (Kotka, Vargas & Korjus, 2015, s. 9). Başvuru formlarında başvuru sahipleri, sınırları olmayan dijital bir ulus inşa etme fikrinden etkilendikleri için kaydolmaya istekli olduklarını belirtmektedir. Bu grubun ağırlığının artması belki de gelecek yıllarda e-vatandaşlık konseptinin ağır basan ekonomik vurgusunu azaltıp, sosyolojik vurgusunu artırma yönünde dönüştürücü bir beklenti oluşturabilir.

Tüm bu hizmetleri Estonya hangi amaçla vermektedir? sorusunun cevabı da E-vatandaşlığın Estonya için avantajlarını açıklamaktadır.

E-vatandaşlığın ilk ortaya çıkma fikri Estonya'daki şirketlerin yabancı ortaklarının ülkede yaşadığı sorunlardır. Yabancı şirket ortaklarının bürokratik işlemleri Estonyalı ortaklarından daha uzun sürmesi sorununa çözüm bulmak başlayan e-hizmetlerde vatandaş olmayanların da yararlanmaları fikri ikinci dalga Estonya diasporasıyla daha yakın ilişki kurma fikri ile genişletilmiştir (Rusidze, 2019, s.77). Fikrin üçüncü dalgası, Estonya'nın ekonomik, politik ve kültürel kalkınmanın yaşandığı günümüzün küreselleşmiş dünyasında ekonomisini geliştirmek için yabancı uzmanlık ve yatırımı çekmeyi ve dünyanın her yerinden bu nitelikteki insanları sisteme dahil etmeyi hedefler.

1.3 milyon vatandaşı ile Estonya küçük bir ülkedir. 1,3 milyon vatandaşın yalnızca 650.000'i çalışma çağındadır ve yaşlanan nüfus ve göç nedeniyle bu sayının önümüzdeki on yılda azalması bekleniyor. Sistemin sorumlusu Raavi Kotka politikayı şöyle açıklıyor (Kimmo, Pappel & Draheim, 2018, s.420): "Göçmenleri çekmek bizim için bir seçenek değil. İnsanlar İsveç veya Norveç'i tercih ediyor. Fiziksel olarak, nüfusumuzu iyileştiremiyoruz. Öyleyse bunu neden çevrimiçi yapmıyoruz?"

Daha önce belirtildiği gibi Estonya, güçlü yönü olan e-hizmetlerini yabancı girişimcileri ülkeye çekmek için kullanmaktadır. Bu amaç için Estonya

Dijital Gündeminde belirtildiği gibi İsviçre'nin bankaları için dünyada oluşmuş tanınırlık ve güvenin benzerini e-hizmetleriyle kendi ülkesi için yapmaya çalışmaktadır (Tammpuu ve Masso, 2018).

Ülkenin uygulamadan beklediği verimlilik, karlılık gibi kısa vadeli katkıların yanısıra, uzun vadede startüplara ve yazılım gibi sektörlerdeki serbest meslek sahipleri ile dijital bir network üzerinden sektörlerin gelişmesinde rol sahibi olmaktadır.

E-vatandaşlık, bu avantajların yanında Estonya'daki şirketlere de şirket kurma ya da iş kurmanın gerektirdiği danışmanlık ya da ortaklıklar için e-Estonya platformunda şirketlerin biraraya gelmesine imkan tanıyarak yeni bir iş alanı da açmaktadır (Prause, 2016, s.216).

Özetle, Estonya'nın e-İkamet erişimini genişletmeye çalışmasının ana nedeni, ülkenin ekonomisine katkıda bulunmaktır - e-yerleşiklere uygulanan doğrudan vergilendirme yoluyla değil, ürün ve hizmetler sunan Estonya şirketleri tarafından üretilen ekstra gelir (örn. banka hesapları, posta hizmetleri, hukuk ve vergi danışmanlığı) ile yapmaktadır. Bunun yanında sistemle uluslararası ortamda İsviçre gibi markası olan bir aktör olmayı hedeflemektedir.

E-Vatandaşlığın Zayıf Yönleri Ve Riskleri

E-vatandaşlık, Estonyalı olmayanlara Estonyalıların sahip olduğu bir şirket açma ve Estonya'nın şirketlerine verdiği hizmetlere erişimin yanı sıra bankacılık veya bir sözleşme imzalama izni gibi ticaret ve vergilendirme ile ilgili sahip olduğu bazı imkanları da verir. Ayrıca, güvenilir bir finansal hizmetler ağı, muhasebeciler, pazarlama uzmanları, ödeme sağlayıcıları ve diğer e-sakinler tarafından önerilen diğer iş hizmetleri ve girişimciler için birçok hükümetin hizmetlerine erişim gibi şirketin yönetimi için birçok başka hizmet sağlar (Roots, ve Dumbrava, 2016, s.45). Ancak sağladığı muazzam dijital erişilebilirliğe rağmen, vergi ikametgahı sağlamadığını ve Estonya'ya veya Avrupa Birliği'ne ücretsiz erişim sağlamadığını belirtmek önemlidir. E-vatandaşlık, pasaport olmadığı veya pasaport olarak kullanılamayacağı için Estonya vatandaşlığını vermez (de Carlos Sola, 2018, s.8), dolayısıyla geçerli bir seyahat belgesi değildir. Program hala beta sürümünde olduğundan, bir e-vatandaşlık başvuru sahibinin karşılaşılabileceği bazı zorluklar vardır. Bir şirkete kaydolmak için Estonya'da fiziksel bir adrese sahip olma

şartını içerir. Ayrıca e-vatandaşlık otomatik olarak vergi muafiyeti anlamına gelmemektedir, bu nedenle çifte vergilendirme durumları meydana gelebilir (Kimmo, Pappel ve Draheim, 2018, s.420-427).

Tek tek dezavantajlarına geçmeden önce E-vatandaşlık konseptinin zayıf yönlerine değinmekte fayda vardır.

E-vatandaşlık, her ne kadar dijital dünyanın dönüştürücü yönüyle yeni bir aidiyet türü üretse de temel amaç Estonya'yı ekonomik yönden daha güçlendirmektir. E-vatandaşlık sitesinde de altı çizildiği gibi bağlantının dijital olduğuna vurgu yapılarak programın "yabancılar"a hitap ettiği belirtilmektedir (Aavik ve Krimmer, 2016, s.151). Bu yönüyle e-vatandaşlık ne Estonya ile ne de Estonyalılarla bağlılığı ifade etmekte sadece dijital hizmetlere erişimi ifade etmektedir.

E-vatandaşlık sitesinde konsept, Estonya'daki dijital fırsatların başvuranlar tarafında ithal edilebileceğine dair bir söyleme sahiptir. Fiziksel herhangi bir hak vermeyen uygulama erişilebilen dijital alanlara ve çevrimiçi kalma-ya vurgu yapmaktadır. Kullanılan dijital kavramlar ülkenin dijital olarak gelişmiş bir ülke olması yönünde marka imajı oluşturmaya yöneliktir (Polese, Ambrosio ve Kerikmäe, 2020, s.46).

Estonya, e-vatandaşlarla bağlantısını dijital ortamla sınırlı tutarak kendi çekirdek ulusunun fiziksel ortamda bütünlüğünü korumayı ön plana çıkarmaktadır. Bu yönüyle ekonomisini yabancılarla genişletme fakat kültürünü korumaya dair bu yaklaşım literatürde ulusun koruma refleksiyle yeniden kendini üretimi olarak görülmektedir (Tamppuu ve Masso, 2018, s.559). Bu refleks bir bakıma Estonya tarihi ile ilgilidir. 46 yıllık Rus işgalinden sonra, 1,3 milyonluk nüfusa sahip Estonya ülkesi (diğer birçok eski Sovyet cumhuriyeti gibi) modernizasyona ve bağımsızlığa entegre olamayan ve Rusça konuşan %26'lık nüfusa sahiptir (de Carlos Sola, 2018, s.8). Halen Rusya'nın tehdidi altında olan ve saldırıya uğrayan ülkede kültür ve teknoloji önemli bir savunma mekanizması olarak düşünülmektedir. Nitekim e-kimlik altyapısında da anlatıldığı gibi Estonyalılar Rus işgali altındayken bağlılıklarını kaybetmemek için kendilerine ait nüfusun kaydını tutarak ve şu anda dijital imkanlarla diaspora ile bağlantı kurarak teknolojiyi kültürlerini korumak ve Rusya'ya karşı güçlenmek adına kullanmaktadırlar

Projenin yürütücü ekibinin e-vatandaşlık ağına dahil olan aktörlerin katkıları ve sonuçları üzerine yaptığı GZFT analizine göre e-vatandaşlığın

zayıf yönleri ve riskleri şu şekilde özetlenebilir (Korjus, del Castillo ve Kotka, 2017, s.179):

Zayıf Yönler

- Projenin bütçesi sınırlıdır ve fonlar Estonya vatandaşları tarafından sağlandığı için projedeki kararların Estonya vatandaşlarının yararına olması gerekmektedir, bu da uzun vadeli fırsatların kaçırılmasına neden olabilmektedir.
- Kamu ihaleleri ile ilgili düzenlemeler projenin satınalma süreçlerini yavaşlatmaktadır.
- Estonya vatandaşlarının sahip olduğu Mobil kimliğe e-vatandaşlar sahip değildir.
- Küresel erişim sınırlıdır.
- E-vatandaşlar tarafından banka hesabı açma işlemlerindeki zorluklar yaşanmaktadır.
- Estonyalı kamu görevlileri ile e-vatandaşlar arasındaki dil engeli mevcuttur.
- Bir adayın uygunluğuna ilişkin kriterler (Eğer, Estonya'nın ekonomisini kültürüne ya da bilimine, katkıda bulunmazsa reddelirmektedir.) belirsizdir.
- E-vatandaşların biyometrik verilerinin seyahat ve vize konusunda yabancılarla aynı statüde olmalarına rağmen 50 yıl boyunca saklanması zorunluluğu makul değildir.
- E-vatandaşlar, e-hizmetlere tek noktadan erişememektedir.
- E-vatandaşların vergilendirmesi konusunda mevzuatta belirsizlikler bulunmaktadır.

Tehditler

- e-vatandaşlık ekibinin dağılması,
- Halkın projeye desteğinin azalması,
- Etik olmayan işlerin, kamu sektörünün mücadele kapasitesini aşması,
- Kullanıcıların ülkelerinde e-vatandaşlığın kullanılmamasına dönük politik ve yasal baskı,
- Yüksek teknoloji şirketlerine bağımlılık,
- Sistemin ileri teknolojiye adaptasyonunun olası zorlukları,

- Siber saldırı riski,
- Sahte pasaportlara dayalı sahte dijital kimlikler,
- Mahkemelerin e-vatandaşlığın karmaşık konseptini nasıl ele alabileceğine dair belirsizlik,
- Eski olayların dijital olarak imzalanmış e-kayıtlarının dijital kanıt olarak uzun vadeli korunmasına ilişkin belirsizlik.

E-vatandaşlığın finansmanını sağlayan Estonyalıların e-vatandaşlığı kabulü hem ekonomik alanda, hem de sosyo-kültürel alanda önemli bir risk alanıdır. Bu nedenle iki tarafın da beklentileri arasında denge kurmak gerekmektedir. Ancak sosyo-kültürel açıdan koruma refleksi geliştirmiş bir yaklaşımın uzun vadede bu dengeyi sağlaması zor görünmektedir.

Teknoloji ile ilgili riskler de altı çizilmesi gereken bir noktadır. E-kimliğin kötüye kullanılması, siber saldırılar ve gelişen teknolojiye projenin adapte edilmesi çok da öngörülüp önlem alınabilecek hususlar değildir. Şu an için yönetilebilir görünen sürecin e-vatandaş sayısı arttıkça kontrolden çıkması da çok aktörlü bir yapının networküne dayanan bu uygulama için düşünülmeli gereken konulardan biridir.

E-vatandaşlık sitesinde yabancıların Estonyalılarla aynı dijital imkanları kullanacağı vaad edilse de kimlik kartlarında farklılaştırmaya gitmiş ve hukuki işlemlerde e-vatandaş izlenebilir kılmıştır. Bu uygulama, e-vatandaş açısından kimlik kullanımının izlenmesi ve istendiğinde kısıtlanması riski taşımaktadır (Tanel ve Sandra 2015, s. 75). Devletin bu uygulamasını sanal ve fiziksel vatandaşlar arasında e-oylama gibi uygulamalarda ayırım yapmasını kolaylaştırması açısından rasyonel olarak görmek mümkündür ancak vatandaşlıktan çıkarılma durumunda hak kaybına neden olma riski taşımaktadır.

Projenin hedef grubu, yatırımcılar ve profesyonellerdir ve e-vatandaş seçilme (aynı zamanda vatandaşlıkta çıkarılma) kriteri Estonya'nın ekonomisine, kültürüne ve bilimine katkıda bulunmasıdır, ancak hedef kitlenin çoğunluğunun e-vatandaşlığı seçme sebebi ekonomik sebepler olabilir bu nedenle karşılıklı kültür ya da bilimsel alışverişe çok da yatkın bir proje olduğu söylenemez. Ayrıca bu katkı ile ilgili ölçülebilir bir kriter de mevcut değildir bu yüzden e-vatandaşın ne zaman, hangi kritere göre vatandaşlıktan çıkarılacağı belirsizdir.

E-vatandaşlık bir hak değil, faydadır ve Estonya kendi yasalarında bu kullanım imkanını "Estonya devletinin e-hizmetlerinin kullanımında meşru

menfaati" şartına bağlamaktadır. Mevzuatta, bu menfaatin ne yapınca sağlanacağı ile ilgili somut ilkeler yoktur. Bu belirsizlik e-vatandaş ile Estonya devleti arasındaki ilişkiyi e-vatandaş aleyhine bozmaktadır (Särav ve Kerikmäe, 2016, s.65). Bunun yanı sıra başvuru sahibinin bu muğlak kritere uygunluğunun değerlendirilmesinde ve vatandaşlıktan çıkarılmasında hatta daha sonrasında Estonya bir e-vatandaşın güvenilirliğini tüm erişilebilir kaynaklardan kontrol etme yetkisine sahiptir, onunla ilgili bilgileri veri tabanlarında 50 yıl tutma yetkisine sahiptir ve bunun için ilgili kurumları dahil edebilir ve kimlik ve işlem verilerinin doğrulanması için önceden bildirimde bulunmaksızın gerekli veri toplamalarını sorgulayabilir (Kassen, 2019, s.552) . Vatandaşlık açısından bakıldığında aslında statüsü bir yabancından farksız olan e-vatandaşın bu denli belirsizlikle karşı karşıya bırakılması ve hukuki ve teknik takibe alınması, kullanacağı imkanlarla orantısızdır.

Estonya, e-kimlik uygulamasını genişletmeye başlarken temel amacı dünyanın herhangi bir yerinden erişim olmadığı için her genişleme dalgasında yasal çerçevesine ve teknolojik korumaya dönük önlemlere eklediği yeni düzenlemeler, bugün birbiriyle harmoni içinde değildir. Özellikle teknolojik güvenlik ile ilgili koyduğu korumacı tedbirler temel hak ve özgürlükleri ihlal edecek niteliklere ulaşmıştır (Särav ve Kerikmäe, 2016, s.65).

Yukarıdaki risk ve olumsuzlukların yanında, başvuru süreci kolay olsa da, iş yapma ve diğer faaliyetlerin önündeki engeller devam etmektedir. Örneğin, bir banka hesabı açmak veya bir şirketteki hisseleri satmak için, e-vatandaşların banka yetkilileri veya noterlerle görüşmek üzere Estonya'ya gitmesi gerekir ve bunun için vize alması gerekmektedir (Kotka, Vargas ve Korjus, 2015, s. 8).

Benzer bir şekilde, Estonya'da bir şirket kurulduğunda, şirket sahibinin vergi numarası alması gerekir, başvuru online olduğu halde Estonya Vergi ve Gümrük Kurulu gerekli gördüğü takdirde başvuru sahibine ek sorular sorma yetkisine sahiptir ve bu işlem için fiziksel olarak Estonya'da olmak gerekmektedir. Ek olarak, program, özellikle e-vatandaşlar için tasarlanmadığından e-hizmetlerin kullanımında dil bariyeri vardır. Bu konuda yapılan bir araştırmada hizmetlerin çoğunun İngilizceye çevrilmediği, çevrilenlerin çoğunda da çeviri hataları olduğu tespit edilmiştir (Kimmo, Pappel, ve Draheim, 2018, 418).

Sonuç

Estonya, vatandaşlar için olduğu kadar işletmeler için de e-devlet uygulamaları ve hizmetleri oluşturmadaki başarısıyla ön plana çıkmıştır. Estonya, elektronik kimliğin benzersiz genişlikte kullanımı ve dijital yönetim, e-oylama gibi hizmetlerde dünyada rekabet avantajına sahiptir. Bağımsızlığının ilanından itibaren kalkınmayı ve yeni toplumun inşasını teknolojik altyapı ile birlikte tasarlayan devlet, yüksek güvenli e-kimlik uygulaması, geniş internet erişimi politikası, X-Road sayesinde kurduğu adem-i merkezi teknik altyapısı ve teknoloji dostu bir kültüre sahip olan toplumu ile dijital bir devlet ve toplum kurmakta zorlanmamıştır. Estonya e-Devletinin başarı öyküsü, e-Estonya'nın başarılı bir ülke markası olarak ön plana çıkmasına ve uluslararası ortamda dikkat çekmesine neden olmuştur. Kurduğu E-Yönetişim Akademisi ile E-devlet deneyimini metot olarak diğer ülkelere yaymaya başlayan ülke, kimlik sisteminin de ulusal bir marka haline gelebileceğini keşfetmiştir.

İlk başta Estonya'da bulunan yabancıların neredeyse tamamen dijitalleşmiş kamu hizmetlerini almasındaki mağduriyetlerini giderme amacıyla başlatılan uygulama, sonrasında Estonya diasporası ve Estonya'da yatırım yapmak isteyen ya da çalışmak isteyen kişileri de içerecek şekilde genişletilmiştir. Uygulama, güçlü bir altyapı ve pratikteki ihtiyaçlardan doğmuş ancak dünyada benzersiz olduğu için uluslararası arenada çok fazla ilgi görmüştür.

Görülen bu ilgiden de hareketle şekillendirilen proje, Estonya'nın işgücü kaybına bir çözüm ve ekonomisini güçlendirmek için bir fırsat olarak değerlendirilmiş ve bu amaçlar üzerine inşa edilmiştir. Ulus markalama ile dünyaya sunulan bu proje, Dijital dünyada, devlet ile kendi vatandaşı olmayan herhangi birini ilişkilendirmektedir. Uygulama her ne kadar ekonomik amaçlarla inşa edilse de ürettiği yeni aidiyet ilişkisi, dijital ortamların sınırları ortadan kaldırma söylemi açısından pratikteki ilk uygulamasıdır denilebilir.

E-vatandaşlık konsepti diğer ulus markalamalarının aksine bir kampanyayla başlamamış görülen ilgiye göre kendiliğinden gelişmiştir. Konsept, dünya vatandaşlığına, sınırların engel olmadığına ve Estonya'nın isteyen herkese açık olduğuna dair vurgular yapsa da uygulama ile farklılık göstermektedir. Her şeyden önce e-vatandaşlık sadece dijital ortamda tanınan

imkanlara yöneliktir. Herhangi bir hak ilişkisi yerine imkanlardan faydalandırtmayı içermektedir ve bu imkanlar sadece dijital ortamla sınırlıdır. E-vatandaşlık uygulaması, dijital ortam ile fiziksel ortamı keskin bir şekilde ayıran hukuki ve teknik düzenlemeler ve önlemlerle çerçevelenmiştir. E-kimlik, kullanıcıya fiziksel kimliğin faydalarını sağlamamaktadır. Sağlanan imkanlar iş fırsatları ile ilgilidir ve Estonya'nın ekonomik, kültürel ve bilimsel gelişmesine katkıda bulunmak gibi muğlak bir şarta bağlıdır ve Estonya bu şartı sağlamayan e-vatandaşların statüsüne son verebilmektedir. Estonya, olası bir yatırım ve çalışma ilişkisi durumunda e-vatandaş, e-imzasından takip edebilme ve işlemlerini sınırlayabilme, vatandaşlıktan çıkardığı kişileri güvenlik gerekçesiyle açık tüm kaynaklardan ve o kaynakların otoritelerinden takip edebilme, bu kişilerin verilerini 50 yıl sistemlerinde tutabilme yetkisine sahiptir. Estonya, e-kimlik uygulamasını genişletmeye başlarken temel amacı dünyanın herhangi bir yerinden erişim olmadığı için her genişleme dalgasında mevzuatına ve teknolojik korumaya dönük önlemlere eklediği yeni düzenlemeler bugün birbiriyle harmoni içinde değildir. Özellikle teknolojik güvenlik ile ilgili koyduğu korumacı tedbirler temel hak ve özgürlükleri ihlal edecek niteliklere ulaşmıştır.

E-vatandaşlık konseptinin altında yatan dijital toplum ve dünyaya açık Estonya söylemlerinin uygulamada Estonya'yı ekonomik açıdan güçlendirmek ve ulusal alanı korumak için ticari bir marka olarak sunulduğu söylenebilir. Dijital ortam küresel ile yerel olan arasındaki mesafeyi kaldırsa da bu uygulamadan hareketle Estonya'nın e-vatandaşlar ile kendi vatandaşları arasındaki mesafeyi korumasına (Tammppuu ve Masso, 2018, s.559) da yardımcı olduğu görülmektedir.

Ulus markalama perspektifinden eleştirilen e-vatandaşlık konsepti, uygulamada getirdiği yenilikler ve fikir olarak sanal dünyada farklı devlet-vatandaş ilişkileri üretmede ilham vericidir. Öncelikle uzun bir işgal sürecinden sonra 1990'larda başlayan devlet deneyimini kısa bir sürede hem dijital topluma dönüştürmesi hem de e-devlette bir marka haline gelmesi önemli bir başarıdır, kurduğu e-devlet sistemi hem güvenlik hem de etkinlik açısından güçlüdür ve diğer ülkeler tarafından ithal edilen bir yöntemdir. 1.3 milyon nüfusu ile tüm dünyaya kendi e-devlet sistemini kullandırmayı ve yeni bir aidiyet türü geliştirecek kadar dijitalize bir sisteme sahiptir. E-vatandaşlık uygulaması, hukuki ve teknik sıkıntıları olsa da en azından hedef kitlesi için önemli fırsatlar sunmaktadır. Hedef kitlesine, e-

devlet hizmetlerinin yanında kendi yenilikçi yaklaşımının bir ürünü olan know-how desteği ve uzmanlık desteği sunmaktadır. Özellikle azgelişmiş ülkelerde hukuki, ekonomik ve teknik engellerden dolayı iş kurmakta zorluk çeken girişimciler, startup girişimcileri ve serbest meslek çalışanlarına kendi yalın bürokrasisi, yenilikçi ve destekçi anlayışıyla katkıda bulunmaktadır. Azgelişmiş ülkelerdeki girişimciler ve serbest meslek sahiplerinin yanı sıra belirsizliği artan küresel rekabet ortamında gelişmiş ülkelerin girişimcileri ve serbest meslek sahiplerine de AB networkünü kullanma imkanı tanımaktadır ve bu yönleriyle uluslararası ortamda ilgi görmektedir.

Uygulamanın başarısını artırmak için öncelikle sunulan konsept ile uygulama arasındaki farkın giderilmesi gerekmektedir. Birbiriyle uyumsuz hukuki ve teknik çerçevenin yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Estonya, her ne kadar uzun süren işgalden dolayı korumacı bir politika izlemek zorunda hissetse de dijital ve fiziksel ulus ayrımını yumuşatması yatırım yapmasını beklediği startupların ya da yabancı sermayenin oranını artırmasını sağlayacaktır. Uygulamanın diğer ülkelerce de benimsenmesi yine başarıyı artıracak bir faktördür.

Sonuç olarak Estonya, ulus ötesi bir dijital kimlik ve vatandaşlık sunan ilk ülkedir. Bu uygulamanın sonuçlarını öngörmek zordur, çünkü daha önce böyle bir deneyim yaşanmamıştır. E-vatandaşlar dijital kimlik edindiklerinde e-Estonya mecrasında tüzel kişilik elde etmektedir. Bu hem kullanıcılar, hem de diğer ülkeler tarafından daha önce tecrübe edilmediği için güven uygulamaya karşı güven zamanla oluşacaktır. Ancak e-devletin sınır ötesi kullanımının diğer devletler tarafından ilgi görmesi ve yaygınlaşması potansiyeli vardır.

E-vatandaş sayısının artması ile beklentileri de artacak ve bu Estonya'nın uygulamayı revize etmesinde göz önünde bulundurması gereken unsurlardan biri olacaktır. Bu sayede üretilen yeni aidiyet ilişkisi de evrilme ve gelişme imkanı bulabilecektir. Geliştirilen aidiyet ilişkisinin güçlenmesi durumunda ulus-devlet ve vatandaşlık kavramlarının da yeniden üretilebileceği düşünülebilir.

EXTENDED ABSTRACT

**The New Citizenship Concept in The Digital World:
Case of E-Citizenship in Estonia**

*

Hatice Koç

Atatürk Culture, Language and History Supreme Council

E-Estonia is one of the most ambitious e-government applications in digital state administration today, as it covers all elements of the state and changes the daily lives of citizens. Estonia gathered on a single platform and made available to the public all government services like legislative, voting, education, justice, healthcare, banking, taxes, policing. Estonia has come to the fore with its success in creating e-government applications and services for businesses as well as citizens. Estonia has a competitive advantage in the world in uniquely wide use of electronic identity and services such as digital management and e-voting.

Since its declaration of independence, the state, which has designed the development and the construction of the new society with technological infrastructure, has not had difficulty in establishing a digital state and society thanks to its decentralized technical infrastructure and a technology-friendly culture. The success story of the Estonian e-Government has led e-Estonia to stand out as a successful country brand and attract attention in the international environment. The country has established the E-Governance Academy, and with this it has begun to spread the E-government experience to other countries as a method, and discovered that the identity system can also become a national brand.

The practice, which was initially started with the aim of eliminating the grievances of foreigners in Estonia in receiving almost completely digitalized public services, was later expanded to include diaspora and people who want to invest or work in Estonia. The application has emerged out of a strong infrastructure and practical needs, but it has received a lot of attention in the international arena as it is unique in the world.

The project, shaped by this interest, has been evaluated as a solution to the loss of labor force in Estonia and an opportunity to strengthen its economy and was built on these objectives. This project, introduced to the

world with nation branding, associates the state with anyone who is not its citizen in the digital world. Although the application is built for economic purposes, it can be said that the new identification relationship it produces is the first application in practice in terms of the discourse of eliminating borders in digital environments.

Unlike other nation branding, the concept of e-citizenship has not started with a campaign, but has developed spontaneously according to the interest it attracted. Although the concept emphasizes world citizenship, an unlimited world and the openness of Estonia to anyone who wishes, it differs in practice. First of all, e-citizenship is only for the opportunities offered in the digital environment. It involves making use of opportunities instead of any rights relationship and these opportunities are only limited to digital world. The practice of e-citizenship is framed by legal and technical regulations and measures that sharply separate the digital and physical environment. E-identity does not provide the benefits of physical identity to its user. The offered opportunities are related to business opportunities and are subject to the vague condition of contributing to the economic, cultural and scientific development of Estonia, and Estonia can end the status of e-citizens who do not meet this requirement. In the case of a possible investment and working relationship, Estonia has the authority to follow the e-citizen from their e-signature and limit their transactions, to follow the persons who have been expelled from their citizenship from all open sources and the authorities of those sources for security reasons, and to keep their data in their systems for the following 50 years. As Estonia was starting to expand e-citizen application, its main purpose was not to be accessed from any place in the World. Thus, new regulations added to legislation and measures for technological protection in every expansion wave subjected towards e-citizen users are not in harmony with each other today. In particular, the protective measures it has taken regarding technological security have reached the phases that violate fundamental rights and freedoms.

It can be argued that the digital society underlying the concept of e-citizenship and the Estonian discourses open to the world are presented in practice as a trademark to strengthen Estonia economically and to protect the national space. Although the digital environment removes the distance between the global and the local, it is seen that it also helps Estonia to maintain the distance between e-citizens and its own citizens.

The concept of e-citizenship, which is criticized from the perspective of nation branding, is inspiring to produce different state-citizen relations in the virtual world as the innovations and ideas it brings in practice. First of all, transforming the state experience that started in the 1990s after a long occupation process into a digital society and becoming a brand in the e-government in a short time is an important success, the e-government system is strong in terms of both security and efficiency and it has own method imported by other countries. With a population of 1.3 million, it has a system that is digitalized enough to enable the whole world to use its own e-government system and develop a new type of belonging. Although the e-citizenship application has legal and technical difficulties, it offers important opportunities at least for the target audience. In addition to e-government services, it provides know-how support and expertise support, which is a product of its own innovative approach, to its target audience. Estonia contributed especially in underdeveloped countries to entrepreneurs who have difficulty in establishing business due to legal, economic and technical barriers, startup entrepreneurs and freelance professionals with their own lean bureaucracy, innovative and supportive understanding. In addition to entrepreneurs and self-employed persons in underdeveloped countries, it also enables entrepreneurs and self-employed persons of developed countries to use the EU network in an increasingly uncertain global competition environment and attracts attention in the international environment with these aspects.

In order to increase the success of the application, the difference between the concept presented and the application must be eliminated. Legal and technical framework that is incompatible with each other needs to be rearranged. Although Estonia felt obliged to pursue a protectionist policy due to the prolonged occupation, softening the digital and physical national divide will increase the proportion of startups or foreign capital Estonia expects to invest. The adoption of the practice by other countries is also a factor that will increase success.

As a result, Estonia is the first country to offer a transnational digital identity and citizenship. It is difficult to predict the consequences of this practice because such experience has never been experienced before. When e-citizens acquire a digital identity, they acquire legal personality in the e-Estonia channel. Since this has not been experienced before by both users

and other countries, confidence in the application will build over time. However, the cross-border use of e-government has the potential to be attracted and widespread by other states.

With the increase in the number of e-citizens, their expectations will also increase and this will be one of the factors that Estonia should consider in revising the application. In this way, the new belonging relationship created will also have the opportunity to evolve and develop. It can be thought that the concepts of nation-state and citizenship can also be reproduced if the newly developed relationship of belonging becomes stronger.

Kaynakça / References

- Aavik, G., ve Krimmer, R. (2016). Integrating digital migrants: Solutions for cross-border identification from e-residency to eidas. a case study from Estonia. *International Conference on Electronic Government* içinde(s. 151-163). Springer, Cham.
- Alvarez, R. M., Hall, T. E., ve Trechsel, A. H. (2009). Internet voting in comparative perspective: the case of Estonia. *PS: Political Science and Politics*, 497-505.
- Anthes, G. (2015). Estonia: a model for e-government. *Communications of the ACM*, 58(6), 18-20.
- Attenborough, K. (1988). Review of ground effects on outdoor sound propagation from continuous broadband sources. *Applied acoustics*, 24(4), 289-319.
- Aydın, Y. A. (2021). *Quick comparison of e-government systems of Estonia and Turkey*. 20.01.2021 tarihinde www.academia.edu.tr adresinden erişilmiştir.
- Björklund, F. (2016). E-government and moral citizenship: the case of Estonia. *Citizenship studies*, 20(6-7), 914-931.
- Czosseck, C., Ottis, R., ve Talihärm, A. M. (2011). Estonia after the 2007 cyber attacks: Legal, strategic and organisational changes in cyber security. *International Journal of Cyber Warfare and Terrorism (IJCWT)*, 1(1), 24-34.
- de Carlos Sola, J. (2018). Process of modernization and technological development in Estonia. 20.01.2021 tarihinde <https://pdfs.semanticscholar.org/7fca/85a70be8f11b322226130a2b7b07a6828312.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Demirel, D. (2010). yönetiminde yeni bir boyut: E-yönetişim. *Türk İdare Dergisi*, 466, 65-94.
- Hartleb, F. (2020). E-Estonia: "Europe's Silicon Valley" or a New "1984"? *Redesigning Organizations* içinde (s. 215-228). Springer, Cham.

- Jansen, S. C. (2008). Designer nations: Neo-liberal nation branding—Brand Estonia. *Social identities*, 14(1), 121-142
- Kabakuşak D. ve Kaya A., (2014). Estonya'da uygulanan e-devlet uygulamalarının Türkiye'de e-devlet uygulamalarıyla mukayesesine dair bir çalışma. *Afro-Avasya Kamu Yönetimi Uygulamaları ve Sorunları*, TODAİE, 853-863
- Kalja, A., Robal, T., ve Vallner, U. (2015). New generations of Estonian eGovernment components. In *2015 Portland International Conference on Management of Engineering and Technology (PICMET)* içinde (s. 625-631). IEEE.
- Kalvet, T. (2012). Innovation: a factor explaining e-government success in Estonia. *Electronic Government, an International Journal*, 9(2), 142-157.
- Kaneva, N. (2011). Nation branding: Toward an agenda for critical research. *International journal of communication*, 25(5), 117-141
- Kassen, M. (2019). Open data and e-government-related or competing ecosystems: a paradox of open government and promise of civic engagement in Estonia. *Information Technology for Development*, 25(3), 552-578.
- Kerikmäe, T., ve Nyman-Metcalf, K. (2012). Less is more or more is more? Revisiting universality of human rights. *International and Comparative Law Review*, 12(1), 39-56.
- Kimmo, M., Pappel, I., ve Draheim, D. (2018). E-residency as a nation branding case. *Proceedings of the 11th International Conference on Theory and Practice of Electronic Governance* içinde (s. 419-428).
- Kimmo, M., Pappel, I., ve Draheim, D. (2018). E-Residency as a nation branding case. In *Proceedings of the 11th International Conference on Theory and Practice of Electronic Governance* içinde (s. 419-428), IEEE.
- Korjus, K., del Castillo, C. I. V. A., ve Kotka, T. (2017). Perspectives for e-Residency strengths, opportunities, weaknesses and threats. *2017 Fourth International Conference on eDemocracy & eGovernment (ICEDEG)* içinde (s. 177-181). IEEE.
- Kotka, T., ve Liiv, I. (2015). Concept of Estonian Government cloud and data embassies. In *International Conference on Electronic Government and the Information Systems Perspective* içinde (s. 149-162). Springer, Cham.
- Kotka, T., Vargas, C., ve Korjus, K. (2015). Estonian e-Residency: Redefining the nation-state in the digital era. *University of Oxford Cyber Studies Programme working paper*, 3.
- Lember, V., Rainer K. ve Tõnurist, P (2018). "Technological capacity in the public sector: the case of Estonia." *International Review of Administrative Sciences*, 84(2), 214-230.

- Martens, T. (2010). Electronic identity management in Estonia between market and state governance. *Identity in the Information Society*, 3(1), 213-233.
- Mets, T. (2017). From the educational tiger leap program to the ICT startup booming in Estonia. In *2017 15th International Conference on Emerging eLearning Technologies and Applications (ICETA)* içinde (s. 1-4). IEEE.
- Nielsen, M. M. (2017, June). eGovernance and online service delivery in Estonia. In *Proceedings of the 18th Annual International Conference on Digital Government Research*, 300-309.
- Ottis, R. (2008). Analysis of the 2007 cyber attacks against Estonia from the information warfare perspective. *Proceedings of the 7th European Conference on Information Warfare*.
- Özüdoğru, Ş., ve Yüksel, A. H. (2019). Ulus markalama ve beslendiği kaynaklar: Bir derleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 329-349.
- Parsovs, A. (2020). Estonian electronic identity card: security flaws in key management. *29th {USENIX} Security Symposium ({USENIX} Security 20)*, içinde (s.1785-1802).
- Polese, A., Ambrosio, T., ve Kerikmäe, T. (2020). Estonian identity construction between nation branding and building. *Czech Journal of International Relations*, 55(2), 22-46.
- Prause, G. (2016). E-Residency: A business platform for Industry 4.0?. *Entrepreneurship and Sustainability Issues*, 3(3), 216-227.
- Priisalu, J., ve Ottis, R. (2017). Personal control of privacy and data: Estonian experience. *Health and technology*, 7(4), 441-451.
- Republic of Estonia. (t.y). *The Website of E-Government*. 18.01.2021 tarihinde <https://ega.ee/> adresinden erişilmiştir.
- Republic of Estonia. (t.y). *The Implementation of E-Residency*, 18.01.2021 tarihinde <https://e-resident.gov.ee/> adresinden erişilmiştir.
- Republic of Estonia (t.y). *The News from The Website of E-Government*, 18.01.2021 tarihinde <https://www.news.err.ee> adresinden erişilmiştir.
- Roots, L., ve Dumbrava, C. (2016). E-citizenship opportunities in the changing technological environment. In *The Future of Law and eTechnologies* (pp. 45-56). Springer, Cham.
- Rusidze, N. (2019). Estonia, regional challenges and state brand. *Köz-gazdaság-Review of Economic Theory and Policy*, 14(1), 77-86.
- Särav, S., ve Kerikmäe, T. (2016). E-residency: A cyberdream embodied in a digital identity card?. In *The Future of Law and eTechnologies* içinde (s. 57-79). Springer, Cham.

- Sullivan, C., ve Burger, E. (2017). E-residency and blockchain. *Computer Law & Security Review*, 33(4), 470-481.
- Tamppuu, P., ve Masso, A. (2018). 'Welcome to the virtual state': Estonian e-residency and the digitalised state as a commodity. *European Journal of Cultural Studies*, 21(5), 543-560
- Tanel, K., ve Sandra, S. (2015). Legal impediments in the EU to new technologies in the example of e-residency. *Baltic Journal of Law & Politics*, 8(2), 71-90.
- Tehnopol. (t.y). *The Website of Tehnopol*. 18.01.2021 tarihinde <https://www.tehnopol.ee/en/>, adresinden erişilmiştir.
- Uljala, L., ve Scupola, A. (2018). Motivators and inhibitors of e-Residency adoption for global e-entrepreneurship. *Services, Experiences and Innovation: Integrating and Extending Research* içinde (s. 208-223). Edward Elgar Publishing.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Koç, H. (2021). Dijital dünyada yeni vatandaşlık konsepti: Estonya'da E-vatandaşlık örneği. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(35), 2254-2289. DOI: 10.26466/opus.869773

Türk ve Rus Akademik Çalışmalarında Yeni Medya Eğitimi Sorunsalı Üzerine Bir Değerlendirme

DOI: 10.26466/opus.798847

*

Olga Untila Kaplan*

** Dr. Öğr. Üyes, İstanbul Medipol Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Yeni Medya ve İletişim Bölümü,
İstanbul/Türkiye

E-Posta: okaplan@medipol.edu.tr

ORCID: [0000-0003-1525-4989](https://orcid.org/0000-0003-1525-4989)

Öz

Bu çalışma, Türkiye’de ve Rusya’da yeni medya eğitimi üzerine yapılan akademik çalışmaları tespit edilmeyi ve bu alandaki genel sorunlarının karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesini hedeflemektedir. Son yıllarda dünyanın farklı ülkelerinde küresel teknolojik değişimlere ayak uydurabilen nesiller yetiştirme bağlamında tartışılan medya eğitimi alanında, Türkiye’deki bu çabaların Rusya’daki çabalarla ne kadar benzediğini belirli bir açıdan ortaya koyabilmek amacıyla, sektördeki faaliyet gösteren bilirkişilerin görüşlerini de incelenmiştir. Bu çalışma kapsamında bilirkişilerin görüşleri, Türkiye’de ve Rusya’da medya eğitimindeki son durumu, eğilimleri, yabancı tecrübenin önemi, medya eğitimi eğitiminin eğitimi ve medya eğitiminin gelişimi için gelecek perspektifleri açıkça ortaya koymaktadır. 1988-2020 yılları arasında yeni medya eğitimine ilişkin yazılan 159 Türk ve 380 Rus olmak üzere toplam 539 akademik çalışma bu araştırmanın amaçlı “örnekleme çerçevesini” oluşturmaktadır. Bu kapsamda tespit edilen çalışmaların analizi için “Yeni Medya Eğitimi Sorunsalı Üçgeni” oluşturulmuştur. Akademik çalışmalar içerik analizi yapılarak, akademik çalışmanın konusu, kavram alanına göre dağılımı, dönemi, türü, yılı ve araştırma problemini kapsayacak şekilde incelenmiştir. Elde edilen veriler, “Yeni Medya Eğitimi Sorunsalı Üçgeni”nde belirlenen sorun gruplarına dayalı bir şekilde yorumlanmış, tablo ve şekillerle de verilerin gösterimine yer verilmiştir. Araştırma sonucunda, Türkiye’de ve Rusya’da yapılan akademik çalışmalarda yeni medya eğitimi sorunsalı üzerine yapılmış akademik çalışma sayısı oldukça sınırlı olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada, nicel araştırma yöntemleri ele alınarak, Türkiye’deki yeni medya eğitiminin pedagojik ayağında söz konusu olan derslerin kapsadığı alanın sınırlılığı önemli bir eksiklik görülürken, dünyadaki ilk film okuluna sahip olan Rusya’da halen bilgi ve medya kültürünü oluşturma teknolojisine aşina olan uzmanların ciddi bir eksikliği olduğu kaydedilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Yeni Medya Eğitimi, Medya Eğitimi, Yeni Medya Eğitimi Sorunları, Türk Akademik Çalışmaları, Rus Akademik Çalışmaları*

* Bu çalışma, 1. Uluslararası Yeni Dünyada İletişim Kongresinde (22-23 Şubat 2020/ Adana) sözel bildiri olarak sunulmuştur.

An Evaluation on the Problem of New Media Education in Turkish and Russian Academic Studies

*

Abstract

In this study, to determine academic studies and new media education in Russia and Turkey aims to make a comparative evaluation of the main problems in this area. In recent years, the world's different countries in global technological change in media training areas discussed in the growing context generations can keep up these efforts in Turkey in order to reveal a certain angle it looks like how the efforts in Russia, were also examined the opinions of experts operating in the sector. The opinions of experts within the scope of this study, the current state of media education in Turkey and Russia, trends, the importance of foreign experience, training of media-trained educators and future perspectives for the development of media education clearly reveals. A total of 539 academic studies, 159 Turkish and 380 Russian, written on new media education between 1988 and 2020 constitute the purposeful "sampling framework" of this research. "New Media Education Problem Triangle" was formed for the analysis of the studies determined in this context. Academic studies were analyzed in a content analysis, including the subject of the academic study, its distribution according to the concept area, period, type, year and research question. The data obtained were interpreted based on the problem groups determined in the "New Media Education Problem Triangle", and the display of the data was included in tables and figures. As a result, academic studies in media education in Russia and Turkey made on the question of the number of new academic studies have found to be quite limited. In this study, by considering quantitative research methods, the limitation of the areas covered by the courses mentioned in the pedagogical feet of new media education in Turkey was seen a significant deficiency in the world with the first film school of experts who are familiar with the technology to create the current information and media culture in Russia a serious It was noted that there was a deficiency.

Keywords: *New Media Education, Media Education, Turkey, Russia, Academic Studies*

Giriş

Hızlı bir globalleşme sürecine giren yeni medyayı ele alan bilimsel çalışmalar, günümüzde gittikçe önemi artan bir konu olmaktadır. Medya okuryazarlarının sayısının artmasını sağlayan önemli etkenlerden birisi de yeni medya eğitimidir. “Hem genişleyen hem de eş zamanlı olarak birbirlerini iten bir tür paralel uçuş” (Schaffer, 1984, s.19) olarak adlandırılan yeni medya eğitimi, “mümkün görünen ve iletişimin artan önemi nedeniyle çoğu toplum tarafından arzulanan şey, herkese iletişimin doğru kullanımını öğretmenin yeni sorumluluğudur” (Dieuzeide, 1984, s. 81). Ancak bugün pek çok ülkelerin eğitim sistemi dijital ekonominin yetkinliklerini oluşturmuyor, yeni teknolojilerin yeteneklerini kullanmıyor. İnternet ve sosyal medya kullanımında hızlı bir artış gözlemlenmesine rağmen, Türkiye ve Rusya yeni medya eğitimi alanında istisnai bir başarı örneği oluşturmamaktadır.

McLuhan’a göre elektronik teknoloji çağında toplumsal sistemin içindeki çeşitli alt-sistemler karşılıklı etkileşim içinde bulduklarından ve çift yönlü akışlı bir enformasyona bütün alt-sistemler gereksinim duyduklarından, günümüz toplumlarındaki çözümlenmemiş sorunların pek çoğunun çözümlenmesi artık hem olanaklıdır, hem de gereklidir (Yengin, 2014, s. 57). Yeni medya eğitimi sorunsalı böyle bir zeminden kaynaklanıyor olabilir mi? Teknolojik gelişmelerin dizisini oluşturan Web 1.0, Web 2.0, Web 3.0 ve Web 4.0 dönemlerin kısa analizi PISA sonucunun genel yorumuyla ilişkilendirilerek yeni medya eğitimi sorunsalı için önemli bir ipucu olabileceğini düşünülmektedir.

Etkileşim, değişim ve dönüşüme kapalı bir teknoloji dönemi ifade eden Web 1.0’in Web 2.0’a evrilmesiyle bilginin “etkileşimli” bir şekilde üretilmesi ve paylaşılması mümkün kılmıştır. Web 3.0’ün devreye girmesiyle birlikte insanlar bireyselleştirilmiş arama sonuçları sunabilen bir teknolojiden faydalanma imkânına sahip olmuşlardır. Küreselleşmenin bir sonucu olan Web 4.0 insanlara bilgisayara yapabildikleri her şeyi internet ortamında yapabileme özgürlüğü sunmakla beraber gerçek yaşamın sanal ortama taşınma özelliğine sahip bir teknolojidir. Bu bağlamda Ahmet İnam’ın “teknoloji bizimdir, anlayabilirsek, yorumlayabilirsek, bizim olacaktır” saptamasından hareketle yeni iletişim teknolojileri ile kurduğumuz ilişkinin boyutu da anlama ve yorumlama yetimize kalmaktadır (Genel, 2015, s. v). Bunu yapabileme gücüne sahip

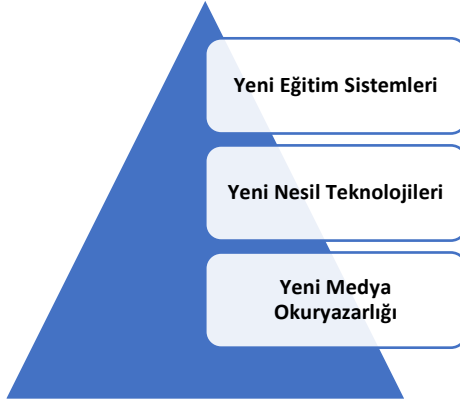
olup olmadığımıza küresel bir nitelik taşıyan son PISA testin sonucu açıklamaktadır. Sonuca göre, son yıllarda dünyada okuryazarlık seviyesinde ciddi bir azalma kaydedildiği görülmektedir (Untila Kaplan, 2020, s. 717). Olga Untila Kaplan'ın "Medya Sağlık Okuryazarlığında Küresel Ortaklık Arayışları" isimli çalışmasında beş ülkenin dijital medyasında yer alan görüşleri incelenmiş ve yapılan analizlerin sonucunda nüfusun okuryazarlık seviyesini etkileyen eğitim ile ilişkili olduğu düşüncesi ortaya konulmuştur (Untila Kaplan, 2020, s. 723).

Günümüz dünyasında ülkeler arası rekabette bilgi üreten toplumların diğer ülkelere göre daha önde olduğu gerçeği, bu rekabette öne geçmek isteyen ülkelerin nitelikli insan yetiştirebilmek için eğitim politikalarını gözden geçirmelerine ve eğitim sistemlerini geliştirmelerine neden olmuştur (Korucu, A. T., 2016, s. 380). Yeni oluşturulan bu sistemler iletişim ve eğitim teknolojileri ekseninde yeniden yapılandırılmaktadır. 21. yüzyılın dünyasında tüm ülkelerin çabaları toplumun bilgi ve eğitim ihtiyaçlarını karşılayan yeni sosyo-teknik yapılarının oluşturulması ve içinde bulunduğumuz küresel süreç içerisinde ortaya çıkan sorunlarının çözüme kavuşturulmasına odaklanmıştır.

Bu bilgilerden yola çıkarak, bu çalışmada Türkiye'de ve Rusya'da yeni medya eğitimindeki birbirinden etkilenen ve dijital dönüşüm sürecinde belirginlik kazanan sorunlarının üç ana başlık altında incelenmesi amaçlanmıştır:

1. Yeni medya okuryazarlığı eğitimi;
2. Yeni nesil (iletişim/eğitim) teknolojileri;
3. Yeni eğitim sistemleri.

Yeni medya eğitimi sorunsalı oluşturan bu üçgen, dijital dünyada bireylerin yeni medya okuryazarlığı eğitimindeki kilitlenen sorunları yansıtmaktadır.



Şekil 1. Yeni Medya Eğitimi Sorunsalı Üçgeni

İnternet tabanlı yeni nesil teknolojileri ile donatılan medya ve eğitim sistemleri gerçeğin ötesinde kurulan bir dünyaya ayak uydurmak maksadıyla yeni vasıflı üre-tüketici insan profili yaratmayı amaçlamaktadır. Bu süreçte yaşanan sorunlar Türk ve Rus bilimsel çalışmalarında tartışılmıştır.

Yeni medya eğitimi üzerinde ulusal seviyede bir takım araştırmalar yapılmış olmasına rağmen, Türk ve Rus akademik çalışmalarında yeni medya eğitimi sorunsalı gibi konu üzerine yeterli çalışma ve inceleme yapılmadığı görülmektedir. Bu çalışma, Türkiye’de ve Rusya’da yeni medya eğitimi üzerine yapılan akademik çalışmaları tespit edilmeyi ve bu alandaki genel sorunlarının karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesini hedeflemektedir.

Yöntem

Bu araştırma betimsel tarama modelinde bir araştırmadır. Betimsel araştırmalar; olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışır. Bu sayede onları iyi anlayabilme, gruplayabilme olanağı sağlanır ve aralarındaki ilişkiler saptanmış olur. Betimsel tarama modelinde bilimin gözlem, kaydetme, olaylar arasındaki ilişkileri tespit etme ve kontrol edilen değişmez ilkeler üzerinde genellemelere varma nitelikleri söz konusudur. Yani bilimin tasvir fonksiyonu ön plandadır (Selçuk, Palancı, Kandemir ve Dündar, 2016, 432). Yapılan bu çalışmada da Türkiye’de Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi’nin ve Rusya’daki Bilimsel Elektronik Tez ve Özetler Kütüphanesi’nin dijital sayfalarında yer alan 1988-2020 yılları arasında yazılmış olan yüksek

lisans ve doktora tezleri çeşitli değişkenler açısından analiz edilerek açıklanmaya çalışılmıştır. 1988 yılı Türkiye’de yeni medya eğitimi üzerinde ilk akademik çalışmanın yazıldığı yıldır. 1988 yılından 2020 yılına kadar konuyla ilgili Türk ve Rus ulusal dijital platformlarda yer alan tezlerin irdelenmesi araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır.

Araştırmada literatür taraması yapılmış ve daha sonraki aşamadaysa, çalışmanın amacına uygun olarak içerik analizine başvurulmuştur. Weber’e göre içerik analizi, metinden çıkarılan geçerli yorumların bir dizi işlem sonucu ortaya konulduğu bir araştırma tekniğidir. Bu yorumlar, mesajın göndereni, mesajın kendisi ve mesajın alıcısı hakkındadır (Koçak ve Arun, 2006, s. 22).

Çalışmanın Hedefleri Doğrultusunda Veri Toplama Teknikleri

Hedef 1-: Alanda genel sorunların karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi doğrultusunda Türk ve Rus dijital platformlarda yer alan yeni medya eğitimi sorunsalı konulu akademik çalışmaların tespiti yapmaktır.

Veri Toplama Tekniği-1: Akademik çalışmaların yer aldığı dijital platformları seçip Türkçe ve Rusça dilinde “yeni medya eğitimi” ve “yeni medya eğitimi sorunları” anahtar kelimeleri ile tarama yapılmıştır. Elde edilen sonuçları sınıflandırıp nicel araştırma yöntemi ile tablolatırılmıştır.

Veri Toplama Tekniği-2: Kapsamlı bir inceleme yapmak için seçtiğimiz dijital platformlarda tarama yapıldığı anahtar kelimelerinin yelpazesini “yeni medya eğitimi sorunsalı üçgeni”nde yer alan başlıklara göre genişletilmiştir. Bu çerçevede ilgili platformlarda tarama “yeni medya okuryazarlığı eğitimi”, “yeni iletişim teknolojileri”, “yeni eğitim teknolojileri” ve “yeni eğitim sistemleri” anahtar kelimeleri ile yapılmıştır.

Hedef 2- Küresel teknolojik değişimleri ışığında yeni nesiller yetiştirme çabaları değerlendirebilmek için yeni medya eğitimi sorunsalı üzerine Türk ve Rus bilirkişilerin görüşlerini kıyaslayarak ortaya koymaktır.

Veri Toplama Tekniği: Türk ve Rus bilirkişilerin görüşlerini ortaya koyabilmek adına literatür taraması yöntemi kullanarak, sektörün gelişiminde önemli katkılarda bulunan bilim adamlarının çalışmalarından yararlanılmıştır.

Evcn ve Örnekleme

İçerik analizinde evren, dört temel yaklaşımla sınırlanabilir (Koçak ve Arun, 2006, s. 24); nerede (Türkiye ve Rusya), ne zaman (1988-2020), hangi aracıyla (yüksek lisans ve doktora tezleri, yüksek lisans ve doktora tezlerin genişletilmiş özetleri) ve hangi konuda (yeni medya eğitimi sorunları). Araştırmada örneklem grubuna girecek akademik çalışmalar amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak alınmıştır. Örneklem grubunu; 159 Türk ve 380 Rus olmak üzere toplam 539 akademik çalışması oluşturmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Türkiye’de Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi’nin (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>) ve Rusya’daki Bilimsel Elektronik Tez ve Özetler Kütüphanesi’nin (dissercat.com) dijital sayfalarında yer alan yüksek lisans ve doktora tezleri incelenmesi ile sınırlıdır.

Verilerin Analizi

İçerik analizinin temel amacını toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak olarak ifade eden Yıldırım ve Şimşek’e (2006) göre toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Sert, Kurtoğlu, Akıncı ve Seferoğlu, 2012, 353). Rus araştırma geleneğinde, içerik analizi, tanımlanan sayısal kalıpların daha sonra anlamlı bir şekilde yorumlanması amacıyla metinlerin ve metin dizilerinin nicel bir analizi olarak tanımlanır (Пашипян, 2012, s. 13).

Bu araştırmada ilk önce “yeni medya eğitimi sorunsalı üçgeni” oluşturulmuş ve tespit edilen Türk ve Rus akademik çalışmalarında genel sorunları “üçgen”deki yer alan yeni medya okuryazarlığı, yeni nesil teknolojileri ve yeni eğitim sistemleri gibi gruplara göre farklılaşp farklılaşmadığı karşılaştırılmıştır. Daha sonra içerik analizi tekniğiyle analiz edilen yeni medya eğitimi sorunsalı ülke bazında ne tür değişiklikler ve benzerlikler gösterdiğini ortaya konmuştur. Son olarak medya eğitimindeki son durumu, eğilimleri, yabancı tecrübenin önemi, medya eğitimi eğitmcilerin eğitimi ve medya eğitiminin

gelişimi için gelecek perspektifleri ortaya koyabilmek için Türk ve Rus bilir-kişilerin görüşleri incelenmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bulgular bölümünde, Türk ve Rus dijital platformlarda yer alan yeni medya eğitimi sorunsalı konulu akademik çalışmaları üzerine yapılan analizleri ve elde edilen bulgular bulunmaktadır. “Yeni medya eğitimi sorunsalı üçgeni”ndeki sorun gruplarına göre analiz edilen akademik çalışmalarının farklı değişkenler açısından irdelenmiş ve yeni medya eğitimi sorunsalı oluşturan unsurları karşılaştırma yöntemi ile çeşitli başlıklar altında açıklanmıştır. Bunlar arasında en önemlileri sırasıyla; öğrencilerin yeni medya okuryazarlığı düzeyleri, öğretmenlerin yeni medya okuryazarlığı düzeyleri, yeni eğitim teknolojileri, uzaktan eğitim sisteminde yeni iletişim teknolojileri, öğretmenlerin multimedya kullanımı ve medya eğitimidir.

Analizlere geçmeden önce akademik çalışmaların kavram alanlarına ilişkin betimsel istatistikler tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Akademik Çalışmaların Kavram Alanlarına Göre Dağılımı

Kavram Alanı	Tarama Sonucu	Tarama Sonucu
	Türkiye	Rusya
Yeni Medya	255	17 316
Yeni Medya Eğitimi	0	386
Yeni Medya Eğitimi Sorunları	0	380
Yeni Medya Okuryazarlığı	6	96
Yeni Medya Okuryazarlığı Eğitimi	0	57
Yeni İletişim Teknolojileri	58	12 348
Yeni Eğitim Teknolojileri	2	48 895
Yeni Eğitim Sistemleri	0	188 701
Toplam Akademik Çalışma	321	268 179

Tabloda yer alan kavram alanlarla ilgili sonuçları elde etmek için YÖK’ün Ulusal Tez Merkezi’nin ve Rusya’daki Bilimsel Elektronik Tez ve Özetler Kütüphanesi’nin dijital sayfalarına doğrudan girilerek anahtar kelimeleri ile tarama yapılmıştır. Tarama sonucunda elde edilen sonuçlar, Türkiye’de ve Rusya’da her kavramla ilgili yapılan akademik çalışmalarının sayısını ifade etmektedir. Tablodan anlaşıldığı gibi, yeni medya eğitimi sorunsalını açıklayan bu sekiz anahtar kavramın tümü Rus akademik çalışmalarında rastlamak mümkünken, Türk araştırmalarında “yeni medya eğitimi”, “yeni

medya eğitimi sorunları”, “yeni medya okuryazarlığı eğitimi” ve “yeni eğitim sistemleri” kavramlar konusunda hiçbir sonuç elde edilememiştir. Türkiye’de “yeni medya” kavramı ele alan yüksek lisans ve doktora tez sayısının 300’e varmazken, Rusya’da akademik çalışma sayısı 17 bini aştı. Dissertat sisteminde yer alan yeni eğitim sistemleri ile ilgili araştırmaların sayısı 188 701’dir ve en fazla araştırma yapılan konularından biridir.

Türk ve Rus Akademik Çalışmalarının İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 2. Türkiye’de “Yeni Medya Okuryazarlığı” Konulu Akademik Çalışmalar

Yıl	Tez Türü	Konu	Tez Sayısı
2011	Doktora	İletişim Bilimleri	1
2015	Doktora	Gazetecilik	1
2015	Yüksek Lisans	Eğitim ve Öğretim	2
2017	Yüksek Lisans	İletişim Bilimleri	1
2019	Yüksek Lisans	İletişim Bilimleri	1
Toplam:			6

Türkiye’de “yeni medya okuryazarlığı” kavramı üzerine yapılan 6 akademik çalışma tespit edilmiştir. Mevcut çalışmalar ağırlıklı olarak iletişim bilimleri alanında yapılmıştır. Eğitim ve öğretim alanında 2 akademik çalışma yapıldığı gözlemlenmiştir.

Tablo 3. Türkiye’de “Yeni İletişim Teknolojileri” Konulu Akademik Çalışmalar

Alan	Dönem	Tez Sayısı
Halkla İlişkiler	2004-2020	14
İletişim Bilimleri	1988-2019	11
Gazetecilik	1995-2014	8
Radyo Televizyon	1996-2019	8
Eğitim ve Öğretim	1999-2017	2
Diğer	2002-2018	15
Toplam:		58

“Yeni iletişim teknolojileri” anahtar kelimeleri ile yapılan tarama sonucunda 40 yüksek lisans ve 18 doktora tezi olmak üzere toplam 58 akademik çalışma tespit edilmiştir. Çoğu araştırma halkla ilişkiler ve iletişim bilimleri alanlarında yapıldığı gözlemlenmiştir. Eğitim ve öğretim alanında ise, yeni iletişim teknolojileri ele alan sadece 2 akademik çalışma tespit edilmiştir. Diğer akademik çalışmalar başta siyasal bilimler ve bilim ve teknoloji olmak üzere bankacılık, bilgisayar mühendisliği bilimleri, kamu yönetimi, sağlık kurumları yönetimi, sosyoloji ve müzik gibi alanlarda yapılmıştır. Akademik çalışmaların yapıldığı dönemleri incelendiğinde; iletişim bilimleri alanında

araştırmaların hazırlandığı 1988 ve 2019 yıllarını kapsadığını görülmektedir. Bu dönemin geniş bir aralığı kapsamayı, yeni iletişim teknolojilerini mercek altına alan araştırma faaliyetinin sürekliliğinin bir göstergesi olarak ifade edilebilir. Halkla ilişkilerde yeni iletişim teknolojilerini inceleyen bilimsel çalışmalar geç tarihlerde yapılmaya başlandığı hâlde, sayı bakımından ilk sırada yer aldığı tespit edilmiştir. Tablodan da anlaşıldığı gibi, aynı nitelikte yenilikleri takip eden çalışmalar eğitim ve öğretim alanında yapılmamıştır.

Tablo 4. Türkiye’de “Yeni Eğitim Teknolojileri” Konulu Akademik Çalışmalar

Yıl	Tez Türü	Konu	Tez Sayısı
2002	Yüksek Lisans	Eğitim ve Öğretim	1
2002	Yüksek Lisans	Mimarlık	1
Toplam:			2

Yeni eğitim teknoloji ile ilgili ulaşılan veriler yeterli olmadığı için konuyu zenginleştirmek amacıyla, “eğitim teknolojileri” anahtar kelimeleri ile tarama yapılmıştır.

Tablo 5. Türkiye’de “Eğitim Teknolojileri” Konulu Akademik Çalışmalar

Alan	Dönem	Tez Sayısı
Eğitim ve Öğretim	2002-2019	29
Bilgisayar Müh. Bilimleri	1999-2008	2
Mimarlık	2002-2012	2
İşletme	2012	1
Kamu Yönetimi	2014	1
Toplam:		35

“Eğitim teknolojileri” anahtar kelimeleri ile yapılan taramanın sonucunda 35 araştırma tespit edilmiştir. Akademik çalışmalarının çoğunu eğitim ve öğretim alanında yapıldığı gözlemlenmiştir. Türkiye’de ilk defa eğitim teknolojileri konusunu ele alan akademik çalışma 1999 yılında bilgisayar mühendisliği bilimleri alanında yapılmıştır. Üç sene sonra eğitim teknolojileri ile ilgili yapılan araştırma sayısının arttığı gözlemlenmiştir. 2019 yılına kadar eğitim ve öğretim alanında hazırlanmış olan tezlerin sayısı 29’a ulaşmışken, iletişim bilimleri alanında hiçbir akademik çalışma yapılmadığını tespit edilmiştir.

Tablo 6. Türkiye’de “Eğitim Sistemleri” Konulu Akademik Çalışmalar

Alan	Dönem	Tez Sayısı
Eğitim ve Öğretim	1991-2019	46
Bilgisayar Müh. Bilimleri	2009-2019	5
Alman Dili ve Edebiyatı	1998-1999	2
Siyasal Bilimler	2007	1
Bilim ve Teknoloji	2008	1

Kimya	1998	1
Spor	2019	1
Çalışma Ekonomisi	2019	1
Toplam:		58

Yeni eğitim sistemleri ile ilgili ulaşılan sonuçlar yeterli olmadığı için analiz edilebilir verilere ulaşmak amacıyla sistemde “eğitim sistemleri” anahtar kelimeleri ile tarama yapılmıştır. “Eğitim sistemleri” anahtar kelimeleri ile yapılan tarama sonucunda toplam 58 sonuç elde edilmiştir. Eğitim ve öğretim alanında yapılan ilk akademik çalışma 1991 tarihlidir. Aradan geçen 28 yıl içinde bu alanda eğitim sistemleri ile ilgili hazırlanan akademik çalışmaların sayısı 46’ya ulaşmıştır. Bu tezlerin 5’i doktora 41’i yüksek lisans tezi, Türkiye’de eğitim sistemi değişimini yansıtan zengin bir akademik kaynağı oluşturduğu düşünülmektedir. Bilgisayar mühendisliği bilimleri, siyaset bilimleri, çalışma ekonomisi, kimya ve spor gibi alanlarda eğitim sistemlerinin de inceleme konusu olmuştur.

Rus İnterneti’ndeki en büyük bilimsel araştırmaların kataloğu olan “disserCat” dijital platformunda yeni medya eğitimi ile ilgili yapılan akademik çalışmaların yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle “yeni medya eğitimi sorunsalı üçgeni”ndeki yer alan sorun grupları konuyu detaylı bir şekilde ele alınmasına yönelik yardımcı öğeler olarak değerlendirilmesi karar verilmiştir.

Tablo 7. Rus Çalışmalarda “Yeni Medya Eğitimi” Alt Konu Dağılımı

Nitelikli Öğrenci Konu Grubu	Nitelikli Öğretmen Konu Grubu
Eleştirel Düşünme Becerileri	Öğretmenlik Mesleği Yeterlilikleri
Medya Yeterliliği	Medya Yeterliliği
Bilgisayar Okuryazarlığı	Medya Kültürü
Görsel Okuryazarlığı	Akmeolojik Yeterliliği (Bütünleştirici Kişilik Özelliği)
İletişim Becerileri	Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı
Medya Kültürü	Kültürel Değerlere Duyarlı Pedagoji Yeterliliği
Etnik Gruplar Arasındaki Hoşgörü	İleri Düzeyde Kuramsal, Metodolojik ve Olgusal Bilgiye Sahip Olması

“disserCat” dijital platformunda “yeni medya eğitimi” anahtar kelimeleri ile yapılan tarama sonucunda 386 sonuç bulunmuştur. Yeni medya eğitimi alanında araştırılan alt konuların çoğu nitelikli öğrencinin ve nitelikli öğretmenin yetiştirilmesi ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaların çoğunu genel pedagoji, pedagoji ve eğitim tarihi, gazetecilik, öğretim ve eğitim teorisi

ve metodolojisi, meslekî eğitim teorisi ve metodolojisi üzerine odaklandığı gözlemlenmiştir.

İncelenen çalışmalar Rusya’da eğitim sistemindeki tüm kademelerini kapsamaktadır. Bu çalışmalardan üç tanesi ülkede yeni medya eğitimi alanında mevcut durumu ve özellikle lisans düzeyinde nitelikli gazeteci yetiştirilmesine olan önemi açıkça vurgulamaktadır:

1. İrina Fateeva (2008). “Rusya’da Gazetecilik Eğitimi: Kuramı, Tarihi ve Modern Uygulaması” (“Журналистское образование в России: теория, история, современная практика”)
2. Tatiana Vladimirova (2015). “Rusya’da Yüksek Öğretimde Gazetecilerin Meslekî Eğitiminin Didaktik Kavramı” (“Дидактическая концепция профессиональной подготовки журналистов в высшей школе России”)
3. Anna Kantor (2010). “Modern Koşullarda Öğrencilerin Bilgi Kültürün Gelişmesini Etkileyen Bir Faktör Olarak Televizyon Eğitimi” (“Телевизионное образование как фактор развития информационной культуры учащейся молодежи в современных условиях”)

“Yeni medya eğitimi sorunları” anahtar kelimeleri ile yapılan tarama sonucunda toplam 380 sonuç elde edilmiştir. Tespit edilen toplam çalışmalardan sadece 63’ünde yeni medya eğitimi ile ilgili sorunları içine alan kısmında alt başlık olarak verilmiştir. “Yeni medya eğitimi sorunsalı üçgeni”ne göre değerlendirilen bu sorunlar, 63 araştırmadan 41’nde medya okuryazarlığı, 15’nde eğitim sistemleri ve sadece 7’sinde iletişim ve eğitim teknolojileri bağlamında irdelenmiştir.

Yapılan detaylı inceleme göstermiştir ki, alanla ilgili problemleri doğrudan incelenen ve ana başlığı “sorun” kelimesini içeren sadece 2 akademik çalışma bulunmuştur. Bu başlıklarda “yeni” kelimesinin kullanılmayan bir kelime olmasından dolayı dikkat çekmektedir.

Tablo 8. Rusya’da “Yeni Medya Eğitimi Sorunları” Konulu Akademik Çalışmalar

Yıl	Yazar	Konu
2006	Elena Hudoleyeva	“Almanya ve Rusya’da Modern Medya Eğitiminin Pedagojik Sorunları (Yirminci Yüzyılın Sonu Yirmi Birinci Yüzyılın Başı)” (“Педагогические проблемы медиаобразования в ФРГ и в России на современном этапе: Конец XX – начало XXI вв.”)
2011	Anna Konstantinova	“Medya Teknolojilerin Felsefi Sorunları” (“Философские проблемы медиатехнологий”)

Türk ve Rus Akademik Çalışmalarında Yeni Medya Eğitimi Sorunsalının İncelenmesine Yönelik Bulgular

Türk akademik çalışmalarında yeni medya eğitimi sorunsalı oluşturan unsurlar izleyen başlıklar altında açıklanmaktadır:

Medya Okuryazarlığı Dersi: “Medya okuryazarlığı dersinin sosyal bilgiler öğretmenleri mi yoksa iletişim fakültesi mezunlarının mu vermesi gerektiği önemli tartışma konularından bir tanesidir.” (Hansu, 2019, s. 46). “Medya Okuryazarlığı dersinden TEOG sınavında soru çıkmaması, dersin seçmeli olması ve öğrencilerin dersi ciddiye almaması öğretmenlerin bu dersi gereksiz görmelerindeki önemli sebepler olduğu düşünülmektedir.” (Işkın, 2015, s. 96).

Medya Okuryazarlığı Kitabı: “Bu önemli öğretim kaynağını yalnızca çevrimiçi olarak kullanılabilir. Bu durum ironiktir çünkü medya okuryazarlığı, yeni medya araçları ve bunların kullanımı hakkında temel bilgiler içeren bir ders kitabı bu.” (Görsarı, 2016, s. 56).

Öğrencilerin Yeni Medya Okuryazarlığı Düzeyleri: “Üniversite öğrencilerinin yeni medya okuryazarlık düzeyleri ortalamasının üzerindedir ve bu düzeylerin yükseltilmesi insanlara 21. yüzyılda problem çözme yeteneklerini geliştirmeyi sağlayacaktır.” (Yavuz, 2018, s. 43).

Öğretmenlerin Yeni Medya Okuryazarlığı Düzeyleri: “Etkileşimli tahta kullanma amaçlarından biri olarak belirtilen öğrencilerin dikkatini çekme ve onları güdüleme ile e-içerikleri öğrencilere sunma öğretmen görüşlerinin ortalamaya bazen düzeyinde kaldığı görülmektedir.” (Çağlar, 2012, s. 120).

Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi: “Günümüz eğitim dünyasında alternatif bir yaklaşım olan eleştirel pedagoji, baskıdan arınmış bir eğitim ortamını ve eğiten ile eğitilen arasında hiyerarşik ilişkilerin ortadan kaldırılmasını esas almaktadır.” (Görgülü Aydoğdu, 2015, s. 102).

Yeni Eğitim Teknolojileri: “Eğitime yansımayan teknolojinin toplumun öteki katmanlarında etkin olarak kullanılır hale gelmesi beklenemez. Bu nedenle, sanal üniversite uygulaması, en kısa zamanda, ulusal bilim ve teknoloji politikasının bütünlüğünde, bir “milli proje” olarak ele alınmalıdır.” (Karasar,

1999). “Eğitim teknolojilerine ilgili olmasına rağmen öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%66) kendilerini eğitim teknolojilerini kullanma konusunda orta veya daha alt düzeyde yeterli olarak değerlendirmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin yüzde 75’i eğitim teknolojisi ilgili bilimsel yayınları takip etmede kendilerini orta ve daha alt düzeyde değerlendirmişlerdir. Bu sonuç, öğretmenlerimizin bilimsel yayınları yeterince takip etmediklerini göstermektedir.” (Hacısalihoglu, 2008, s.70). “Türkiye’de teknoloji eğitiminin önemi ve niteliği anlaşılmış değildir. Bu eğitime, günümüzde de çoğu durumda, teknoloji kavramından uzakta, geleneksel bir anlayışla bakılmakta; teknoloji çağında teknoloji kültüründen yoksun bir işleyiş sürmektedir. Bunun önemli nedenlerinden birisi, okul yönetici ve denetleyicilerinin konuya yabancı olmaları; ikincisi ise, alanda görevli öğretmenlerin eğitim yetersizliğidir. Öğretmen yetiştirilmenin nicelik ve nitelik olmak üzere iki ana boyutu vardır. Türkiye’deki geçmiş örnekler göstermektedir ki, niteliği görmezden gelerek sadece nicelik boyutunu öne çıkaran uygulamalar, öğretmen sorununu tek boyutlu ele alan uygulamalardır. Bu uygulamalar, eğitim kalitesini geliştirmeden çok, geriye götüren etkiler yaratmaktadır. Böylece, biçimsel olarak öğretmen gereksinimi karşılanmış görünürken; sisteme giren niteliksiz işgücü, eğitim sisteminin ürününün de niteliksiz olmasına yol açmaktadır. Bu bakımdan, teknoloji eğitiminde ihtiyaç duyulan öğretmen gereksiniminin karşılanmasında nicelik kadar nitelik boyutu üzerinde de durulması gereklidir” (Ozan, 2009, s. 22). “Öğretmenlerin sosyal medya alışkanlıkları arttıkça eğitimde teknoloji kullanım durumlarının da artış göstermektedir. Öğretmenlerin sosyal medya alışkanlıklarının, eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumlarını %27 oranında açıklayabildiği görülmektedir.” (Çobanoğlu, 2018, s. 76). “Dersin hedefleri arasında yer alan öğretim teknolojilerinin kullanımının öğretilmesi, belki de teknolojik yetersizlikler ve nitelikli öğretim elemanı eksikliği gibi çeşitli nedenlerden dolayı öğretmen adaylarına kazandırılmasında sorunlar yaşandığı gözükmektedir.” (Gegeoğlu, 2014, s. 21). “Mevcut pek çok eğitim sorunu, kullanılan teknolojilere rağmen devam etmekte ise; mevcut teknolojilerin yetersizliği söz konusudur ve çözüm teknolojik yenilenmede aranmalıdır” (Aygün, 2009, s. 3).

Uzaktan Eğitim Sisteminde Yeni İletişim Teknolojileri: “Yeni iletişim teknolojileri baz alınarak kurulan uzaktan eğitim sisteminde iki farklı problem biçimi ortaya çıkmaktadır. Bunlardan ilki kullanılan yeni iletişim araçları ve bu

araçlar içindeki yazılımlardan kaynaklanan problemlerdir. İkincisi ise, aktörlerin sistemi kullanım becerilerinden kaynaklanan problemlerdir. Problemin türü ne olursa olsun sistemdeki aksaklıkların aktörlerin genelini etkilediği nadir görülen bir durumdur, çünkü sistemin hata verme olasılığı oldukça düşük düzeydedir. Bu nedenle neredeyse tüm eğitsel aksaklıklar bireysel düzeyde yaşanmakta ve bu durum bireysel verimliliği düşürmektedir. Aktörlerin sürecin verimliliğini arttırmak için gerekli donanımına erişmesi bir zorunluluktur. Her aktör eğitim programlarından önce eğitsel nitelikler konusunda eğitilmelidir.” (Elitaş, 2017, 223-224). Yazarı Melih Engin, uygulanan uzaktan eğitim programlarında öğrencilerin beklentilerinin yeterince karşılanmadığını (Yeşilay, 2004), öğrencilerin doyum düzeyinin düşük olduğunu (Parlak, 2004), öğrencilerin çeşitli iletişim engelleri ile karşı karşıya bulduklarını (Akçakoca, 2006), öğrencilerin mezuniyet oranlarının düşük ve ayrılma (dropout) oranlarının oldukça yüksek olduğunu (Latchem ve diğ., 2009), rapor eden çeşitli araştırmalar bulunduğunu belirtmektedir. Konu ile ilgili araştırmalar daha yakından incelendiğinde, bu sorunların sayı ve türünün çok daha fazla olduğu dikkat çekmektedir (Engin, 2013, 5).

Eğitim Sistemi Yapılandırma Gereksinimleri: “Federal Almanya’da öğrenciler ortaöğretime başlamadan önce kabiliyet ve yeteneklerine göre yönlendirilmektedirler. Bu şekilde öğrencinin kabiliyeti ve yeteneği hangi alanda daha etkili ise öğrenci bu yönde yönlendirilmektedir. Bu şekilde her öğrenciye zevk aldığı ve becerebildiği yönde eğitim verilmektedir ve böylelikle öğrenci sıkılmadan, istekle ders yapmaktadır. Bu nedenle öğrenciler verimli olmaktadır. Buna karşılık Türkiye’de böyle bir uygulama yoktur.” (Ersoy, 1998, s. 98). “Türk sisteminin beceri ve yetenekleri geliştirebilen, üretken ve verimli bireyler yetiştirecek biçimde yeniden yapılanması bir zorunluluktur.” (Gülen, 2008, s. 139). “Türk eğitim sisteminde öğrenci ilgi, ihtiyaç, beceri ve beklentileri ne yazık ki öncelikli bir tabana oturtulamamıştır.” (Yazıcı, 2009).

Eğitimde Yetenek Ölçme ve Değerlendirme Araçları: “Üniversitelere giriş ÖSYM tarafından hazırlanan merkezi bir sınavda gerçekleştirilmektedir. Ancak bu sınavda öğretmenlik için öğrencilerin uygun yeterliliklere sahip olup olmadıkları ölçülememektedir.” (Korkmaz, 2005, s. 157).

(Uzaktan) Eğitimde Rehberlik Sistemleri: “Milli Eğitim Temel Kanunu’nda yer almış olmakla birlikte eğitim kurumlarında yöneltme ve danışmanlık hizmetlerinin yetersizliği eğitimdeki en önemli sorunlardan biridir. Öğrencilerin kendilerini yeterince tanıyıp ifade edebilmelerine, kendileri ile ilgili kararlar vermelerine olanak verecek gerekli rehberliğin yeterince yapılmadığı gözlenmekte ve araştırmalarla ortaya çıkmaktadır.” (Kocaturk, 2006, s. 239). “Öğrencilerin öğrenme sürecine etkin bir biçimde katılımının sağlanması ve herhangi bir sorunla karşılaştıklarında yardım alabilmeleri konusundaki eksiklik uzaktan eğitim sisteminin en dezavantajlı yönü olarak görünmektedir. Ayrıca öğrenciler programı uygulamalı dersler, araç-gereçler ve kendilerine sağlanan geri dönüt konusunda yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir.” (Yadıgar, 2010).

Eleştirel Yönelimli Eğitim: “Müfredatlarda meslek etiğine yönelik verilen eğitim ile eleştirel bakış açısını yansıtan derslerin eksikliği olmuştur. Geleceğin uzmanlarının eleştirel bakış açısından yoksun olmaları onların analiz yeteneğinin gelişmesi yönündeki en büyük engellerdendir.” (Yıldırım, 2015, s. 101).

Rus akademik çalışmalarında yeni medya eğitimi sorunsalı oluşturan unsurlar izleyen başlıklar altında açıklanmaktadır:

Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi: “Çoğu öğretmen yaratıcı metotlara yeniden yön verme konusunda zorluk yaşamaktadır. Öğretmen genellikle öğrencilerle iletişim ve işbirliğine özel bir önem vermez, okuldaki eğitim ve öğretim sürecinde iletişimsel etkileşimin uygun şekilde organize edilmesini sağlamaz.” (Возчикова, 1999). “Modern eğitimde öğretmenin monologunun hâla ezici olduğunu gözlemlenmektedir. Yetersizlik durumunu ortaya çıkaran yalnızca öğretmenin yaratıcılık yetenekleri değil, öğrenci statüsünü kazanan okul öncesi çocuklarının öğretmen-öğrenci düzeyinde düzenlenen derslerde bilişsel aktivitesinden kaynaklanan güçlükleridir.” (Дейкина, 2000). “Üniversite öğretmenlerinin kendileri sosyal beceri yeterliklerine sahip olmalı ve bunları öğrencilere aşılmalıdırlar.” (Кильпеляйнен, 2019).

Medya Kültürünün Oluşumu: “Öğrencinin medya kültürünün oluşturulmasında okul öğretmeni ve velinin etkileşimini, sınıf öğretmenin aile ile amaca

yönelik çalışmasıyla okulun eğitim alanının genişlemesini ortaya koyan özel bir araştırmaya rastlanılmamıştır." (Недбай, 2006).

Medya Eğitimi: "Bilimde, kitle iletişim araçları çalışanlarının meslekî eğitim sisteminin durumunun ve beklentilerinin araştırıldığı hiçbir monografi ve tez yoktur. Dolayısıyla, gazetecilik eğitiminin terminolojisi ve genel teorisi geliştirilmemiştir." (Фатеева, 2008). "Rusya'daki medya eğitimi durumunu incelediğimizde, bilgi toplumu çağında okul çocuklarının sosyal deneyimlerinin oluşumu sorununun yeterince çalışılmadığı sonucuna vardık. Mevcut durum aşağıdaki nedenlerle açıklanmaktadır: Medya eğitiminin içerik ve hedeflerinin tanımına ilişkin anlaşmazlıklar, problemi çözmek için teknikçi yaklaşımın yaygınlığı, metodolojik desteğin olmaması, birçok öğretmenin yeni bilgi gerçeklerini ve medya eğitimi fikirlerini algılama isteksizliği." (Анайкина, 2011). "Öğretmenlerin ileri düzey medya eğitimlerinin sağlanmasında meslekî gelişim sisteminin yetersiz olmaktadır." (Искаков, 2013).

Öğretmenlerin Multimedya Kullanımı: "Öğretmenlerin sadece medya eğitiminin oluşum sürecine değil, aynı zamanda sınıflarında multimedya kullanımına da hazırlıksız olduğu ortaya çıktı. Ders öğretmenlerinin %96'sının (Intel'in "Gelecek için Öğretim" kurslarına katılanları) bilgisayarın sağladığı multimedya olanaklarını kullanarak çalışmalarını nasıl oluşturacağını bilmediklerini gösteren veriler elde ettik. Bu kısmen öğretmenlerin meslekî açıdan yeterli olmadıklarına işaret etmektedir." (Ковшарова, 2006).

Öğrencilerin Yeni Medya Okuryazarlığı Düzeyleri: "Günümüzde ne ailenin, ne genel ve meslekî eğitim kurumlarının ne de medyanın öğrencilerin ve gençlerin kişisel gelişimlerinde önemli bir rol oynayan bağımsız ve bilinçli bilgi seçimi yapma becerilerinin öğretimi yapmadığı ortaya çıkmıştır." (Кантор, 2010). "Meslekî eğitim bağlamında güncellenen ve ekonomik bir kategori olarak enformasyonun önemi arttığı bilgi ve teknolojileri çağında genç nesli hayata hazırlama sorunu olmasına rağmen, bir üniversite mezunun küresel bilgi alanına girmeye hazır olmadığı bir durumla sık sık karşılaşılıyor." (Куткина, 2006).

Yeni Eğitim Teknolojileri: "Şimdiye kadar, üniversitelerin bu amaçlar için tek bir stratejisi yoktur, bilgi teknolojilerini kullanma konuları müfredat ve prog-

ramlarla zayıf bir şekilde ilişkilidir, eğitim sürecinde uygulamalarının psikolojik ve pedagojik yönleri yeterince çalışılmamış ve üzerinde çalışılmamıştır.” (Иванова, 2004). “Eğitim kurumlarının öğretim elemanlarının medya eğitimi için uygun bir materyal, teknik temelin ve mekanizmaların yokluğunda, uzun süredir Rus okullarında medya eğitim teknolojilerinin yaygın pratik yayılımı için yeterli zemin olmadığını belirtmiştir.” (Щербакoвa, 2008).

Rusya’da Yeni Eğitim Sistemi: “Günümüzde bilim adamları devlet eğitiminde standardının sağlanmayışına ve mezunların eğitim kalitesinin değerlendirilmesine odaklanmaktadır.” (Журин, 2008). “Önerilen çok sayıda eğitim sistemi projesi, bize göre, derin krizine tanıklık etmekte.” (Возчиков, 2007). “Geliştirilmemiş terminoloji ve mevcut gazetecilik eğitimi profesyonel eğitim sistemlerinin oluşturulmasında en önemli engeller arasında yer almaktadır.” (Фатеева, 2008).

Yeni Medya Eğitimi Sorunsalı Üzerine Türk ve Rus Bilirkişilerin Görüşlerinin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Türk bilirkişilerin konuya ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Mahmut Akgül ve Mustafa Akdağ: “Batıdaki öncülerine benzer şekilde Türkiye’de de Web 2.0’ı takip ederek başlayan yeni medya eğitimi, günümüz Türkiye’indeki iletişim eğitiminin en yeni sorunsalı olarak ön plana çıkarılmaktadır.” (Akgül ve Akdağ, 2017, s. 211).

Zeynep Özarlan: “Türkiye’de yeni medya üzerine yapılan akademik çalışmalarda yeni medya eğitiminin nasıl olması gerektiği, yeni medya müfredatı ya da yükseköğretim politikası geliştirme üzerine çok fazla odaklanılmadığı gözlemlenmiştir. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ulusal tez merkezinde (tez.yok.gov.tr) “iletişim eğitimi” anahtar kelimeleri ile yapılan taramada yükseköğretimdeki iletişim eğitimi inceleyen üç tez (Aslan, 2017; Can, 2017; Yengin, 2017) olduğu ve “medya eğitimi” anahtar kelimeleri ile yapılan taramada, genellikle medya okuryazarlığı eğitimine odaklanıldığı (Seylan, 2008; Koç, 2016; İnan, 2010; Dumlu, 2018; Kutlu, 2018; Ekşioğulları, 2018; Yıldız, 2011; Bakan, 2010; Aslan, 2009) gözlemlenmiştir. “Yeni medya eğitimi” anahtar kelimeleri ile yapılan taramada ise hiçbir sonuç elde edilememiştir. Sonuç

olarak, ulusal tez merkezindeki verilere göre, yükseköğretimdeki iletişim eğitimi konusunda az sayıda çalışma vardır ve yeni medya eğitimi ise bugüne kadar hiçbir tezde anahtar kelime olarak kullanılmamıştır.” (Özarslan, 2019, s. 155).

Hıfzı Topuz: Yeni medya eğitimi sorunsalı konunun önemini daha iyi anlaşılması ve benimsenmesi için “Medya eğitimi projesi bütün iletişim fakültelerinde, öğretmen okullarında ve eğitim fakültelerinde yer almalı ve her şeyden önce bu eğitimi uygulayacak öğretim üyelerinin yetiştirilmesi için seminerler düzenlenmelidir. Başka ülkelerdeki uygulamaları da yakından izlemek gerekir” (Topuz, 2006, s. 3).

Rus bilirkişilerin konuya ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Aleksandr Fedorov: “21. yüzyılda medya eğitimi, medya ile iletişim kurabilme, yaratıcılığı, iletişim becerileri, eleştirel/demokratik düşünme, medya metinlerini tam anlamıyla algılama, yorumlama, analiz ve değerlendirme becerilerini geliştirme ve medya teknolojisini kullanarak kendini ifade etme biçimlerini öğretme yönünde kitle iletişimi yoluyla temellendiren kişilik gelişimi süreci olarak giderek önem kazanmaktadır.” (Федоров, 2007, s. 82).

Aleksey Galchenkov: “Günümüzde medya eğitimi, modern okulların önde gelen pedagojik teknolojilerinden biri olup, bireyin kendi etrafındaki dünyaya hâkim olmanın bir araç sistemi olarak tanımlanmaktadır. Modern okuldaki medya eğitimi potansiyeli, medya alanına erken yaşlardan itibaren dâhil olan, ancak ne yazık ki yeterli medya okuryazarlığına sahip olmayan ergenlerin çok yönlü gelişiminde yatmaktadır.” (Галченков ve Авдеева, 2019, s. 121).

Tatiana Skudnova ve Maria Paškova: “Medya eğitimi alanlarını inşa etme metodolojisi ve medyanın büyümekte olan yetişkinlerin üzerindeki etkisinin mekanizmaları henüz oluşum aşamasındadır. Eğitim felsefesi ve medya felsefesi metodolojisi kapsamında medya eğitimi alanı ve medya eğitiminin organize edilmesine ilişkin sorunların sistematik değerlendirmesi, Rus biliminde aktif olarak geliştirilmeye yeni başlıyor.” (Скуднова ve Паškова, 2019, s. 197).

Tartışma

Günümüzde medya pedagojisinde dünyanın tüm ülkeleri için ortak bir terminoloji yoktur (Скуднова ve Пашикова, 2019, 196). Bilim adamları, medya eğitimi alanını tanımlamak için “medya pedagojisi”, “medya eğitimi”, “medya kültürü”, “medya okuryazarlığı” ve “medya yeterliliği” gibi anahtar kavramlarla farklı seçenekler sunmaktadır. Medya eğitimi geleneğine sahip olan Rusya’da bütün bu kavramları ele alan akademik çalışmalara rastlamak mümkünken, Türkiye’de “medya eğitimi” kavramı ile ilgili bilimsel çalışma yok denilecek kadar azdır. Türkiye’deki bu durum, medya eğitimi kavramının net bir tanımı olmadığı ve bilim alanındaki yerinin belirlenmediğine işaret etmektedir. Rusya’da eğitim ve iletişim fakülteleri arasında süren bu noktadaki tartışmalar, medya eğitiminin 2002 yılında pedagojide yeri almasıyla birlikte sona ermiştir. Bu çalışma kapsamında incelenen Türk akademik araştırmalarda benzer bir tartışmanın olmadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca yukarıda belirtildiği kavramlara ek olarak, Türkiye’de akademik çalışmalarında en sık kullanılan terim “medya okuryazarlığı” ve “medya okuryazarlığı eğitimi”dir.

2017 yılında yayınlanan “Medya Okuryazarlığı Alanında Yapılan Araştırmalar: Bir Kaynakça Denemesi” isimli çalışmada, Mehmet Nuri Kardaş ve Şenay Yıldırım ülkemizde 2000 ve 2017 yılları arasında medya okuryazarlığı ile ilgili toplam 308 araştırma yapıldığı tespit etmişlerdir. Makaledeki verilere göre bu çalışmaların 5’i 2000-2005 yıllarında; 18’i 2006; 8’i 2007; 22’si 2008; 14’ü 2009; 20’si 2010; 20’si 2011; 30’u 2012; 59’u 2013; 21’i 2014; 41’i 2015; 36’sı 2016; 14’ü ise 2017 yılında yapıldığı belirlenmiştir (Kardaş ve Yıldırım, 2017). Çalışmada en çok araştırmanın yapıldığı türlerin başında “makale”nin (f=137; %44,48) geldiği belirlenmiştir. Makale türündeki çalışmaları “bildiri” (f=106; %34,41), “yüksek lisans tezi” (f=45; %14,61) ve “doktora tezi” (f=11; %3,57)’nin takip ettiği tespit edilmiştir (Kardaş ve Yıldırım, 2017).

Bu çalışmada, kavram alanına göre akademik çalışmaları dağılımı inceleyerek, nicel yaklaşımlar bakımından her bir kavram için ne tür farklılıklar olduğu ortaya konulmuştur. Türkiye’de yeni medya ile ilgili çalışmalar son dönemlerde ağırlık kazanmasına rağmen yapılan çalışmaların sayısı azdır. Türkiye’de 255 akademik çalışma kaydedilirken, Rusya’da bu rakam 17 bin 316’ya ulaşmıştır. Bu çalışmanın konusu olan “yeni medya eğitimi” ve “yeni medya eğitimi sorunları” kavramları ele alan yüksek lisans ve doktora tezleri

Türkiye’de tespit edilmezken, Rusya’da bu araştırma sayısının 386’ya yükseldiği gözlemlenmiştir.

Rusya’da bilimsel çalışmalar üzerine yapılan bir araştırmada 2012-2018 yıllarını kapsayan dönemde medya eğitimi sorunlarına ayrılmış tezlerin oranı, bilimsel uzmanlık “gazetecilik” alanındaki toplam tez sayısının yalnızca yüzde 1’ini oluşturduğu tespit edilmiştir (Исакова, 2019, s. 113). Bu veriler 2008 yılında Aleksandr Fedorov’un “Медиаобразование вчера и сегодня” (“Medya Eğitimi Dün ve Bugün”) isimli çalışmasında yer alan Rusya için medya eğitimi öngörülerini doğrulamamaktadır. Fedorov’un gelecek için öngöründe bulunduğu düşünce; medya pedagojisi, medya eleştirisi ve gazetecilik alanındaki araştırma konularının yakınlaşması devam edeceğini ve medya eğitimi, medya okuryazarlığı ve medya yeterliliği sorunlarıyla ilgili çalışmaların sayısı gittikçe artacağından (Федоров, 2009, s. 58) söz etmektedir.

Medya eğitimi konulu bilimsel çalışmalar üzerine yapılan en güncel analizi yine bu yazara aittir. Aleksandr Fedorov, Mart 2020 tarihli “Dissertation Researches on Media Literacy Education in Commonwealth of Independent States (CIS)” (“Bağımsız Devletler Topluluğu’nda (BDT) Medya Okuryazarlığı Eğitimi Üzerine Tez Araştırmaları”) adlı eserinde Rusya’da 1992’den 2019 yılına kadar toplam 364 tez savunulduğunu belirtmektedir. Fedorov’un iddiasına göre, son on yılda medya eğitimi sorunlarına ayrılmış tezlerin oranı yüzde 1’ini değil, yüzde 4,5’ini oluşturmaktadır.

Türkiye’de yeni medya eğitimi sorunsalı, medya okuryazarlığı bağlamında yeni okuryazarlıklar konulu yapılan akademik çalışmalarla 2015 yılından itibaren ağırlık kazanmaya başlamıştır. Rusya’daki bu süreç 2014 yılında medya okuryazarlığı kavramının yeniden kavramsallaştırılmasıyla gündeme gelmiştir. Medya pedagojisi, yeni medya eğitimi, medya okuryazarlığı eğitimi, medya ve bilgi okuryazarlığı, medya verimliliği ve bilgi ekonomisi kavramları etrafında tartışılan yeni medya eğitimi sorunların birkaçı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 9. Türk Akademik Çalışmalarında Yeni Medya Eğitimi Sorunsalı

Ülke	Kavram	Sorun
Türkiye	Medya Pedagojisi	Yazılımsal altyapı ve donanımsal araçlar üzerinden sanat ve yaratıcılık katarak inşa edilen yeni medya yayıncılığının pedagojik ayağında, söz konusu derslerin (sanat tasarım ve bilişim) kapsadığı

Türk ve Rus Akademik Çalışmalarında Yeni Medya Eğitimi Sorunsalı Üzerine Bir Değerlendirme

	alanın sınırlılığı, önemli bir eksiklik olarak görülmektedir (Akgül ve Akdağ, 2017, s.219).
Yeni Medya Eğitimi	Doğrudan devşirilmiş derslerin yanı sıra iletişim disiplinlerine ait bazı dersler, yeni medya kavramıyla bağdaştırılarak eklektik ve melez bir müfredat ortaya çıkarılmıştır. Bu durum, yeni medya eğitiminde özgün bir literatürün oluşturulamadığının somut göstergesidir (Akgül ve Akdağ, 2017, s. 219).
Medya Okuryazarlığı Eğitimi	Medya okuryazarlığı eğitiminde en tartışmalı olan ve üzerinde en çok düşünülmesi gereken konunun, bu dersin iletişim disiplinine dair hiçbir alt yapıya sahip olmayan Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarafından verilmesidir (Çoşkun ve Bozkurt, 2018, s. 508).

Medya okuryazarlığı eğitimindeki sorunlar birçok Türk araştırmacı tarafından incelenmiş ve şu ortak görüşe sahip olmuşlardır: Türkiye’de medya okuryazarlığı eğitiminin; sadece ilköğretimin ikinci kademesine sıkıştırılması, haftada iki saat olması, üstelik seçmeli olması, dersi veren öğretmenlerin bu konuda yeterli eğitim almamış olması, ders malzemelerinin yetersizliği hayat boyu geliştirilmesi gereken bir medya okuryazarlığı eğitiminin gereklerini karşılamaktan uzak görünmektedir (Bozkurt ve Çoşkun, 2018, s. 508).

Tablo 10. Rus Akademik Çalışmalarında Yeni Medya Eğitimi Sorunsalı

Ülke	Kavram	Sorun
Rusya	Medya ve Bilgi Okuryazarlığı	Medya ve bilgi okuryazarlığını birleştirme yolları hakkında teorik fikirlerin tutarsızlığı ve buna bağlı olarak öğrencilerin medya bilgi okuryazarlığı oluşumunun bütünlüğünü ve tutarlığını sağlayan metodolojik gelişmelerin eksikliği (Гендина ve Косолапова, 2019, s. 189).
	Eğiticilik	İnsanların medya ve bilgi kültürünü arttırılması amaçlayan farklı meslekleri temsil eden profesyonellerine (öğretmenler, sosyal eğitimciler, psikologlar, kütüphaneciler, gazeteciler) rehberlik eden ulusal çapta bir çalışma stratejisinin eksikliği (Гендина ve Косолапова, 2019, s. 190).
	Medya Bilgi Verimliliği Ekonomisi	Medya eğitiminin bölge ekonomisinin gelişimine katkısı sayesinde küresel rekabetçiliğinin korunmasına ve bölgelerde bilgi ekonomisinin kurulmasına katkıda bulunduğu hâlde medya eğitimi potansiyeli yetersiz kullanıldığı düşünülmektedir (Боговиз, Лобова, Рагулина, Алексеев ve Гарнова, 2017, s. 9).

2013 yılında Rus yazar Georgiy Poçeptzov “Новые медиа – старые проблемы” (“Yeni Medya Eski Sorunlar”) adlı makalesinde şunları yazmıştır: “Bugün, film ve televizyondan eğitime kadar hemen hemen her şeyin entelektüel seviyesinde bir düşüş var” (Почепцов, 2013). 2019 yılında Rus bilim adamı Natalya Gendina bulunduğumuz dijital dünyanın en büyük sorunsalı

dile getitmektedir: “Modern bilginin gücü teknoloji tehlikesi yaratır, insan bilinci ve davranışı insanlıktan çıkarmakla tehdit ediyor. Bu nedenle modern insan medya ve bilgi okuryazarlığı gibi özel bir okuryazarlığa sahip olmalıdır” (Гендина, 2019, s. 181).

Sonuç

Yeni tekno-kültürün üreticisi ve tüketicisi olan insan, medyanın “yeni” hallerine ayak uydurmak için çaba gösterirken, McLuhan’ın alt sistemlerinde olduğu gibi, çok katmanlı, çok etkileşimli ve çelişkilerle dolu toplumsal bir alanda yeni medya okuryazarlığı becerilerine sahip olup olmadığına, yeni nesil teknolojilerini kullanıp kullanmadığına ve yetiştirildiği eğitim sistemi kalitesini sorgulamaktadır. Yeni medya eğitiminde kilitlenen bu gelişmeler, hızlı küreselleşen dünyada gündemin en sıcak konularından biri olmaya başlamıştır. Tüm dünyada olduğu gibi, Türkiye’de ve Rusya’da da yeni medya eğitiminin karmaşık yapısını bilim insanları tarafından mercek altına alınarak, akademik araştırmalarla başlıca sorunları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Bu çalışma kapsamında yapılan içerik analizi ve alanyazın incelemesi, Türk ve Rus akademik çalışmalarında yeni medya eğitimi sorunsalının yetersiz ve yüzeysel olarak ele alındığı tespit edilmiştir. İnceleme sonuçlarına göre, elektronik teknoloji çağında yeni medya eğitimine artan talep, sürekli değişen beklenti ve ihtiyaçlar sonucu, yeni medya okuryazarlığı, yeni nesil teknolojileri ve yeni eğitim sistemlerinden kaynaklanan sorunlarına odaklanan çalışmaları alanı doğmuştur. Türkiye’de “yeni medya eğitimi” sık kullanılan bir kavram olmasına rağmen, akademik çalışmalarında nadir olarak açıklanmaktadır. Bu çalışmada “yeni medya eğitimi” başlıklı hiç bir tez bulunmadığı ve alandaki yaşanan sorunlara değinen sadece üç bilimsel makale olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Rusya’da yeni medya eğitimi konusunu ele alan akademik çalışma sayısının yüksek olmasına rağmen, doğrudan yeni medya eğitimi sorunları inceleyen araştırmaların sayısı göreceli oldukça azdır.

Bu çalışmanın özünü en iyi şekilde açıklayan “yeni medya eğitimi sorunsalı üçgeni” konuya ışık getireceğini düşündüğünden dolayı, Türkiye’de ve Rusya’da yeni medya okuryazarlığı, yeni nesil teknolojileri ve eğitim sistemleri üzerine yapılan araştırmaları tespit edilmeye ve içerik analizi ile incelenmeye çalışılmıştır.

Türkiye’de yeni medya eğitimi sorunsalı medya okuryazarlığı dersin verimsizliği, yeni medya eğitiminin pedagojik ayağını geliştiren uygun bir müfredat yoksunluğu ve yeni medya eğitimi araştırma alanında çığır açan, ufuk kazandıran eserlerin eksikliği etrafında yoğunlaşmaktadır. Alanda az akademik çalışma yapılmakla birlikte, “yeni medya eğitimi sorunsalı üçgeni”ndeki yer alan yeni eğitim teknolojileri ve yeni eğitim sistemleri kavramlarla ilgili yapılan çalışmaların bulunmaması, konuyu yenilikçilik çerçevesinde incelenmesi ihtiyacını doğurmaktadır.

Rusya’da yeni medya eğitimi kapsamı oluşturan birçok kavram ve bu kavramlarla ilgili araştırmalar bulunmasına rağmen, “yeni medya eğitimi sorunları” başlıklı bir tez çalışması bulunmamaktadır. Bununla birlikte, alandaki sorunları “yeni” ön eki kullanılmadan ikinci ya da üçüncü başlıklarla ortaya konulmaktadır. Yapılan tez çalışmalarında birçok Rus araştırmacı gazeteciliğin sistemik krizinden bahsetmektedir. Araştırmacılar, gazetecilikte yeni eğilimler ve yenilikçi araçların yayılması Rusya’daki medya endüstrisi için uzman yetiştirmekte mevcut okulun geleneksel tutumlarını değiştirdi, ancak modern koşullarda eğitimleri için yeni ilkeler yaratmadığının altını çizmektedir. Medya eğitimi konusunda önemli bir tecrübeye sahip olan Rusya’da nitelikli öğretmen sorunu gündemdedir.

Sonuç olarak, Türk akademik çalışmalarında yeni medya eğitimi ve özellikle yeni medya eğitimi sorunsalının pedagojik boyutunun yeterince ele alınmadığından söz edilirken, Rus tezlerin ezici çoğunluğu pedagoji alanıyla ilgilidir ve bu çalışmalarda medya eğitiminin üretken işlevini medya olgusuyla bağlantılı olarak araştırılmamaktadır.

EXTENDED ABSTRACT

**An Evaluation on the Problem of New Media
Education in Turkish and Russian Academic Studies**

*

Olga Untila Kaplan
Istanbul Medipol University

As the producer and consumer of the new techno-culture, while striving to keep up with the "new" states of the media, as in the sub-systems of McLuhan, whether they have new media literacy skills in a multi-layered, multi-interactive and contradictory social field, It questions whether it uses its technologies and the quality of the education system in which it was trained. These developments, which are locked in new media education, have become one of the hottest topics on the agenda in the rapidly globalizing world. As in all the world, the complex structure of the new media education in Russia and in Turkey taking scrutinized by scientists, has tried to put forward the main problems with academic research.

Although some researches have been conducted on new media education at national level in academic studies that are open to open access, it is seen that there are not enough studies and examinations on the subject such as the new media education problem in Turkish and Russian academic studies. In this study, to determine academic studies and new media education in Russia, Turkey and aims to be evaluated comparatively common problems in this area.

In this study, in Turkey Higher Education Council (YÖK) National Thesis Center (Scientific Electronic Library of Theses and Abstracts <https://tez.yok.gov.tr/ulusaltezmerkezi/>)'n and in Russia (I dissercat.co) 's A total of 539 academic studies, including 159 Turkish and 380 Russian, written on new media education between 1988 and 2020 on their digital pages were examined. "New media education problematic triangle" was formed for the analysis of the studies determined within this scope. Turkey and affected by each other in new media education in Russia and the problems evident in winning digital conversion process is examined under three main headings: (1) New media literacy training; (2) New generation (communication / education) technologies; (3) New education systems.

This explains the essence of the work in the best way "new media training problematic triangle" because he thinks will bring issues to light, new media literacy in Turkey and Russia, have been studied with next-generation technologies and to identify research on educational systems and content analysis. This triangle, which creates the new media education problem, reflects the locked problems in the new media literacy education of individuals in the digital world.

In the findings section of the research, there are analyzes and findings obtained on academic studies on the new media education problematic on Turkish and Russian digital platforms. The academic studies analyzed according to the problem groups in the "new media education problematic triangle" were examined in terms of different variables and the elements that constitute the new media education problematic were explained under various headings with the method of comparison. The most important of these are; new media literacy levels of students, new media literacy levels of teachers, new educational technologies, new communication technologies in distance education system, teachers' use of multimedia and media education.

Content analysis and literature review conducted within the scope of this study revealed that the problematic of new media education in Turkish and Russian academic studies was handled insufficiently and superficially. According to the results of the analysis, as a result of the increasing demand for new media education, constantly changing expectations and needs in the electronic technology age, the field of studies that focus on the problems arising from new media literacy, new generation technologies and new education systems has emerged. In Turkey, the "new media training" Although it is a concept used frequently been described as rare in academic studies. In this study, it was concluded that there were no thesis titled "new media education" and only three scientific articles addressing the problems experienced in the field. Despite the high number of academic studies dealing with the issue of new media education in Russia, the number of studies directly examining new media education problems is relatively low.

In this study, by examining the distribution of academic studies according to the concept area, what kinds of differences exist for each concept in terms of quantitative approaches have been revealed. Despite gaining weight in recent studies related to new media in Turkey Few of the studies. 255 academic studies recorded in Turkey, this figure has reached 17 thousand 316 in Russia.

This field of study is "new media education " and" new media education problems' concept addressing graduate and identify doctoral dissertations in Turkey edilmezen, the number of this research in Russia has been observed to rise to 386'y. According to the results of the researches on scientific studies in Russia, it has been determined that the rate of theses devoted to media education problems constitutes 1 percent of the total number of theses in the field of scientific expertise "journalism". According to some researchers, this rate is not 1 percent, but 4.5 percent.

New media training problematic media literacy course inefficiency in Turkey, according develops the pedagogical feet of new media curriculum deprivation and new media training groundbreaking research area is focused around the lack of work-saving horizon. Although there are few academic studies in the field, the absence of studies on new educational technologies and new education systems concepts in the "new media education problematic triangle" raises the need to examine the subject within the framework of innovation.

Although there are many concepts that constitute the scope of new media education in Russia and there are researches on these concepts, there is no thesis study titled "new media education problems". However, the problems in the field are presented under the second or third headings without using the "new" prefix. In the thesis studies, many Russian researchers talk about the systemic crisis of investigative journalism. Researchers underline that new trends and the spread of innovative tools in journalism have changed the traditional attitudes of the current school to train experts for the media industry in Russia, but underline that it does not create new principles for their education in modern conditions. In Russia, which has a significant experience in media education, the problem of qualified teachers is on the agenda.

As a result, it is mentioned that the pedagogical dimension of new media education and especially the new media education problem is not adequately addressed in Turkish academic studies, while the vast majority of Russian theses are related to the field of pedagogy and the productive function of media education in these studies is not investigated in relation to the phenomenon of media.

Kaynakça / References

- Akgül, M. ve Akdağ. M. (2017). Türkiye’de yeni medya eğitimi üzerine niceliksel bir betimleme. *Erciyes İletişim Dergisi “Academia”*, 5(1), 210-220.
- Анайкина, Ю. С. (2011). *Формирование социального опыта старшеклассников в процессе медиаобразования*. Yüksek Lisans Tezi, Genişletilmiş Özet, Kostroma Nekrasov Devlet Üniversitesi, Kostroma.
- Aygün, H. A. (2009). *Yeni ilköğretim programının uygulanmasıyla eğitim teknolojileri kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri: İstanbul İli Ümranye İlçesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Боговиз, А. В., Лобова, С. В., Рагулина, Ю. В., Алексеев, А.Н., ve Гарнова, В. Ю. (2017). Медиаобразование в регионах России: проблемы и перспективы. *Медиаобразование. Media Education*. 3, 7-14. 2 Ocak 2020 tarihinde <https://cyberleninka.ru/article/n/mediaobrazovanie-v-regionah-rossii-problemy-i-perspektivy> adresinden erişilmiştir.
- Bozkurt F., ve Çoşkun D. (2018). 21. yy okuryazarlığı: Öğretmen adaylarının medya algılarına genel bir bakış, *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(4), 493-511.
- Çağlar, E. (2012). *Yeni medya dolaylı eğitim ortamında fatih projesi öğretmenlerinin pedagojik uygulamalarının uluslararası öğretmen standartları ile karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Kadir Has Üniversitesi, İstanbul.
- Çobanoğlu, A. O. (2018). *Öğretmenlerin eğitim teknolojileri kullanım durumları ile sosyal medya alışkanlıkları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Dieuzeide, H. (1984). *Communication and education: Media education*. Ed. Z. Morsy, *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, Paris. 2 Şubat 2020 tarihinde <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000062522> adresinden erişilmiştir.
- Дейкина, А. Ю. (2000). *Развитие познавательных интересов дошкольников в процессе медиаобразования*. Yüksek Lisans Tezi, Genişletilmiş Özet. Barnaul Devlet Pedagoji Üniversitesi, Barnaul.
- Elitaş, T. (2017). *Uzaktan eğitim lisans sürecinde yeni iletişim teknolojileri: Atatürk Üniversitesi uzaktan eğitim merkezi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Engin, M. (2013). *Üniversitelerde teknoloji yoğun uzaktan eğitim sistemlerinin üretim, uygulama ve yönetim süreçlerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ersoy, H. (1998). *Türk ve Alman eğitim sistemlerinde orta öğretimin ve müfredatlarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi.

- Фатеева, И. А. (2008). *Журналистское образование в России: теория, история, современная практика*. Doktora Tezi. Genişletilmiş Özet, Çelyabinsk Devlet Üniversitesi, Ekaterinburg.
- Fedorov F., ve Levitskaya A. (2020). Dissertation researches on media literacy education in Commonwealth of Independent States (CIS), *Media Education (Mediaobrazovanie)*, 60(1): 63-99. doi:10.13187/me.2020.1.63
- Фёдоров, А. В. (2009). *Медиаобразование вчера и сегодня*. Moskova, МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех». 14 Mart 2020 tarihinde <http://win-dow.edu.ru/catalog/pdf2txt/782/62782/32886> adresinden erişilmiştir.
- Фёдоров, А. В. (2007). Состояние медиаобразования в мире: мнения экспертов. *Медиаобразование*, 1, 44-82. 15 Mart 2020 tarihinde https://mediaeducation.ucoz.ru/load/stati_mediaobrazovanie_mediagramotnost_mediakompetentnost_mediapedagogika/4 adresinden erişilmiştir.
- Фёдоров, А. В., ve Левицкая, А. А. (2018). Массовое медиаобразование в России на современном этапе, *Медиаобразование*, 2, doi:10.13140/RG.2.2.28598.60486
- Галченков, А. С., ve Авдеева, Г. В. (2019). Реализация интегрированного медиаобразования в школе. *Современное состояние медиаобразования в России в контексте мировых тенденций Konferans Kitabı*, Taganrog. 25 Mart 2020 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/337089759_Sovremennoe_sostoianie_mediaobrazovania_v_Rossii_v_kontekste_mirovyh_tendencij_k_65letiu_pocetnogo_prezidenta_Associacii_kinoobrazovania_i_mediapedagogiki_Rossii_professora_AV_Fedorova_mat_mezdunarod_adresinden erişilmiştir.
- Gegeoğlu, Ş. (2014). *Ortaöğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Mesleki Alanda Eğitim Teknolojilerini Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Genel, M. G. (2015). *Yeni medya araştırmaları 1. güncel tartışmalar ekseninde*. Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Гендина, Н. И. ve Косолапова, Е. В. (2019). Медийно-информационная грамотность в структуре профессиональной подготовки педагогов, журналистов, библиотекарей, *Вестник КемГУКИ*, 46, 180-194, DOI: 10.31773/2078-1768-2019-46-180-194
- Görgülü Aydoğdu, A. (2015). *Eleştirel farkındalık yaratmada yeni medya okuryazarlığı ve yeni medya bilinci üzerine bir inceleme*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Göysarı, M. (2016). *A comparative look at media literacy education in Turkey focusing on the shift to a more critical approach and new media updates in the curriculum*. Yüksek Lisans Tezi, Kadir Has Üniversitesi, İstanbul.

- Güleçen, S. (2008). *Afganistan ve Türkiye eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Hacısalıhoğlu, H. (2008). *Ticaret meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanım düzeylerini belirlemeye yönelik bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Hansu, E. (2019). *Yeni medya okuryazarlığı açısından ortaöğretim üzerinde ampirik bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Işkın, P. (2015). *Öğretmen görüşlerine göre yeni medya okuryazarlığı programı*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Иванова, Н. А. (2004). *Инновационная технология обучения профессионального ориентированному иноязычному общению в контексте медиаобразования*. Yüksek Lisans Tezi. Genişletilmiş Özet, Ticaret ve Ekonomi Üniversitesi, Voronej.
- Искаков, Б. А. (2013). *Развитие медиакомпетентности учителей в условиях ресурсного центра*. Yüksek Lisans Tezi. Genişletilmiş Özet, Doğu Kazakistan Devlet Üniversitesi, Barnaul.
- Исакова Т. Б. (2019). Освещение проблем медиаобразования в научных трудах. Часть 2. Научные исследования в области медиаобразования в России в период 2012-2018 гг., *Вестник Волжского университета имени В. Н. Татищева*, 1, 2, 111-120. 3 Nisan 2020 tarihinde <https://cyberleninka.ru/journal/n/vestnik-volzhsogo-universiteta-im-v-n-tatischeva?i=1045314> adresinden erişilmiştir.
- Журин, А. А. (2004). *Интеграция медиаобразования с курсом химии средней общеобразовательной школы*. Doktora Tezi. Genişletilmiş Özet, Devlet Bilim Kurumu, Rusya Eğitim Akademisi İçerik ve Yönetim Yöntemleri Enstitüsü, Moskova.
- Кантор, А. Р. (2010). *Телевизионное образование как фактор развития информационной культуры учащейся молодежи в современных условиях*. Yüksek Lisans Tezi. Genişletilmiş Özet, Ural Devlet Üniversitesi, Ekaterinburg.
- Karasar, Ş. (1999). *Sanal yüксеğitim: Yeni iletişim teknolojilerinden internetin kullanımı*. Doktora Tezi Özeti, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kardaş, M. N., ve Yıldırım, Ş. (2017). *Medya okuryazarlığı alanında yapılan araştırmalar: Bir kaynakça denemesi*. *Yüziüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 34. 22 Nisan 2020 tarihinde http://www.yyusbedergisi.com/dergi-ayrinti/medya-okuryazarligi-alaninda-yapilan-arastirmalar-bir-kaynakca-denemesi_127 adresinden erişilmiştir.

- Кильпеляйнен, Е. С. (2019). *Трансформация профессиональных компетенций журналиста в период цифровизации медиатространства*. Doktora Tezi. Genişletilmiş Özet, Rusya Halkların Dostluğu Üniversitesi, Moskova.
- Kocatürk, F. (2006). *AB ülkelerinde mesleki eğitim sistemlerinde ilişkin yaklaşımlar ve Türkiye için uyum analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Koçak, A. ve Arun, Ö. (2006). İçerik analizi çalışmalarında örneklem sorunu. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 4(3), 21-28, 12 Mayıs 2020 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/177956> adresinden erişilmiştir.
- Korkmaz, T. (2005). *Türk ve İngiliz eğitim sistemlerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Korucu, A. T. (2016). Web 2.0 teknolojilerini kullanma sıklığının ders başarısı üzerindeki etkisine yönelik öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5, 379-394.
- Ковшарова, Т. В. (2006). *Формирование медиаобразованности старшеклассников в эколого-информационном педагогическом пространстве урока*. Yüksek Lisans Tezi. Genişletilmiş Özet, İrkutsk Eğitimcilerin İleri Eğitim Enstitüsü, İrkutsk.
- Кутыкина, О. П. (2006). *Педагогические условия формирования медиакомпетентности будущих библиотечно-информационных специалистов*. Yüksek Lisans Tezi. Genişletilmiş Özet, Barnaul Devlet Pedagoji Üniversitesi, Barnaul.
- Недбай, В. В. (2006). *Формирование медиакультуры младшего подростка*. Yüksek Lisans Tezi. Genişletilmiş Özet, Krasnoyarsk Devlet Pedagoji Üniversitesi, Krasnoyarsk.
- Ozan, C. (2009). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri açısından yeterlilikleri: Erzurum İli örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Özarslan, Z. (2019). Türkiye’de Lisans Düzeyindeki Yeni Medya Eğitimi ve Sektör Beklentileri Üzerine Bir Değerlendirme, *Moment Dergi*. Hacettepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Kültürel Çalışmalar Dergisi, 6(1), 150-175. 30 Mayıs 2020 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/764452> adresinden erişilmiştir.
- Пашинян, И. (2012). Контент-анализ как метод исследования: Достоинства и ограничения, *Научная периодика проблемы и решения*, 3(9) https://www.researchgate.net/publication/286253695_Kontent-analiz_kak_metod_issledovaniya_dostoinstva_i_ogranichenia
- Почепцов, Г. (2013). Новые медиа – старые проблемы. *Пси Фактор*, 1 Haziran 2020 tarihinde <https://psyfactor.org/lib/newmedia4.htm> adresinden erişilmiştir.

- Schaeffer, P. (1984). Mass media and the school: Descartes or McLuhan?. Ed. Z. Morsy, *Media Education*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Paris, 16 Haziran 2020 tarihinde <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000062522> adresinden erişilmiştir.
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M. ve Dündar, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173). 430-453. 30 Kasım 2020 tarihinde <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/3278> adresinden erişilmiştir.
- Скуднова, Т. Д, ve Пашкова, М. Н. (2019). Медиаобразование и медиавоспитание в Испании, *Современное состояние медиаобразования в России в контексте мировых тенденций*. Konferans Kitabı, Taganrog, 28 Haziran 2020 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/337089759_Sovremennoe_sostoyanie_mediaobrazovania_v_Rossii_v_kontekste_mirovyh_tendencij_k_65letiu_pocetnogo_prezidenta_Associacii_kinoobrazovania_i_mediapedagogiki_Rossii_professora_AV_Fedorova_mat_mezdunarod_adresinden erişilmiştir.
- Topuz, H. (2005). Medya eğitimi: Medya çözümlemesi. Ed. Türkoğlu, N. *I. Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansı Bildiri Özetleri Kitapçığı* 23-25 Mayıs 2005, İstanbul.
- Untila Kaplan, O. (2020). Medya Sağlık Okuryazarlığında Küresel Ortaklık Arayışları, *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 37, 697-731.
- Возчикова, В.А. (1999). Развитие коммуникативных умений студентов педвуза средствами журналистик. Yüksek Lisans Tezi. Genişletilmiş Özet, Barnaul Devlet Pedagoji Üniversitesi, Barnaul.
- Возчикова, В.А. (2007). Философия образования и медиакультура информационно общества. Doktora Tezi. Genişletilmiş Özet, Rusya Herzen Devlet Pedagoji Üniversitesi, Sankt-Peterburg.
- Щербакова, М. А. (2008). Формирование теоретических способностей учащихся старшего школьного возраста при реализации медиаобразования. Yüksek Lisans Tezi. Genişletilmiş Özet, Kemerovo Devlet Üniversitesi, Kemerovo.
- Yavuz, K. (2018). *Investigation of university students' new media literacy Levels*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yazıcı, İ. (2009). *Türk Eğitim Sistemi İle Kanada Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yadıgar G. (2010). *Uzaktan eğitim sistemlerinin etkinliğinin değerlendirilmesi: Gazi Üniversitesi bilişim sistemleri uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans programı örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Yengin, D. (2014). *Yeni Medya ve Dokunmatik Toplum*, İstanbul: Derin Yayınları.
- Yıldırım, İ. E. (2015). *Akademisyenlerin ve Öğrencilerin Gözünden Üniversitedeki Halkla İlişkiler Eğitimi: Romanya ve Türkiye Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Untila Kaplan, O. (2021). Türk ve Rus akademik çalışmalarında yeni medya eğitimi sorunsalı üzerine bir değerlendirme. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(35), 2290-2322. DOI: 10.26466/opus.798847

'Kış Uykusu' Filminde İç Mekânlarda Aydınlatmanın Anlatı İle İlişkisi

DOI: 10.26466/opus.827726

*

Fatih Çalışkan* - İlkay Nişancı**

* Doktora Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul / Türkiye

E-Posta: fatihcaliskan0@gmail.com

ORCID: [0000-0002-7780-3106](https://orcid.org/0000-0002-7780-3106)

** Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi, İletişim Fakültesi, İstanbul / Türkiye

E-Posta: ilkay.nisanci@istanbul.edu.tr

ORCID: [0000-0002-9685-2296](https://orcid.org/0000-0002-9685-2296)

Öz

İnsanın kendini ifade etme biçimlerinin en etkili ve estetik yollarından biri olan sinema, bir anlatım aracı olma özelliğini yerine getirirken temel aldığı senaryoyu açılım, anlamlandırma ve yorumlama aşamasında birçok anlatım aracından faydalanır. Bu anlatım araçları içerisinde filme özgün sinematografik evrenin üretimini ilk aşaması olarak kompozisyon, anlamın yaratımına doğrudan etkili nedeniyle en etkili araçlardan biridir. Kompozisyonun kurulmasında ve sahnenin atmosferinin oluşturulmasında yardımcı etmenlerden olan aydınlatma, teknik bir zorunluluktan öte yaratıcı bir araç olarak kullanıldığında sahne içinde yan anlamlar da oluşturabilmektedir. Aydınlatma unsuru filmin yönetmeninin sinema anlayışına, entelektüel altyapısına ve sinema diline bağlı olarak bir filmde etkili bir anlatım yöntemi olabilmektedir. Türk Sineması'nda bu unsuru teknik gerekliliğinden çıkartarak bir anlatım ve anlam oluşturma aracı olarak kullanan yönetmenlerden biri de Nuri Bilge Ceylan'dır. Türk Sineması'nda aydınlatma yoluyla atmosfer kurulumunun ve aydınlatmanın bir anlatım aracı olarak kullanılmasının ele alındığı bu çalışmada örnek olarak Nuri Bilge Ceylan'ın 'Kış Uykusu' (2014) filmi seçilmiştir. Söz konusu filmde aydınlatmanın senaryo ve dramatik yapıyla nasıl bir ilişki içinde olduğu, sahne tasarımındaki yeri, duyu ve yan anlam üretimindeki konumu içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda 'Kış Uykusu' filmi bağlamında aydınlatmanın; teknik ve estetik kullanım amaçlarının yanında, filmdeki karakterlerin ruhsal halleriyle ilişki kurma amacını ve izleyicinin duygularını yönlendirme amacını taşıdığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Türk Sineması, Kış Uykusu, Aydınlatma, Sinematografi, Nuri Bilge Ceylan.

The Relationship Between Lighting And Narrative In Indoor Scenes Of 'Winter Sleep'

*

Abstract

Cinema which is the most efficient and aesthetic way of expressing yourself uses a lot of expression layers. Composition is the most frequently used one of these layers. Composition, which directly affects the language of film, is the first step in creating a cinematographic world. Lighting which helps to create composition and atmosphere of the scene can express connotations when it is used consciously. Lighting can be an efficient way of expression depending what the director's style, choice and fund of knowledge is. It can be said that Nuri Bilge Ceylan is one of the directors who use lighting not just for its technical necessity and use as a way of creating connotation in Turkish cinema. In this study we analyzed how lighting creates atmosphere and how can lighting be a way of telling story through 'Winter Sleep' (2014) of Nuri Bilge Ceylan. We also analyzed via content analysis method that how lighting gets in contact with script and what is the function of lighting on creating emotion and what is the position of lighting on designing a scene and creating a connotation. As a result of these analyzes in the context of the movie 'Winter Sleep'; we found out that the lighting is not only used for technical and aesthetic purposes but also is used for establishing a relationship with the mental states of the characters in the film. On the other hand, we found out that the lighting in the movie is also used for leading emotions of the spectators.

Keywords: Turkish Cinema, Winter Sleep, Lighting, Cinematography, Nuri Bilge Ceylan

Giriş

Sinemanın ilk yıllarında kullanılan kameraların duyarkatları¹ tam anlamıyla ışığa muhtaçtır. Blain Brown bu konuyla ilgili olarak sinemanın ilk ortaya çıktığı yıllarda filmlerin duyarkatlarının çok yavaş olduğunu, gerekli pozlamayı oluşturabilmek için gün ışığından başka hiçbir şeyin yeteri kadar güçlü olmadığını vurgular (2010, s.3). Dolayısıyla Lumiere Kardeşler hareketli görüntüyü kaydettikleri ilk belge filmlerinde teknik olarak gün ışığını kullanma zorunluluğundan dolayı dış mekânlarda çekim yapmışlardır. Teknolojik gelişmeleri takip eden süreçte klasik anlatı sinemasının kurucusu olan D.W. Griffith ile bir dil, bir anlatım biçimi özelliği kazanan sinema, her yeni adımda dil olma özelliğini geliştirici nitelikte araçsal katmanlar edinir. Aydınlatma da anlatıma katkı sağlayıcı bir öge olarak bu katmanlardan biri haline alır. Sinemanın bir eğlencelik, yeni bir icat ve insanların alışık olmadığı optik bir illüzyon olarak kullanıldığı ilk günlerinden, sanat olarak ele alınmaya başlandığı güne kadar hareketli görüntüyü kayıt altına alma teknolojisi durmaksızın ilerler ve yeni olanaklar, yeni anlatım biçimleriyle kol kola gelişir. Bu süreç boyunca ve hala gelişmekte olan kamera teknolojisinin olmazsa olmaz bir yardımcısı varsa o da ışıktır. Aydınlatma, görüntü oluşturmada hayati önem taşıyan bir unsurdur (Vardar, 2014, s.217). Aydınlatma, ilerleyen süreçte, duygu oluşturma, atmosfer yaratma özelliğine ek olarak görüntünün halihazırda verdiği bilgiye yan anlamlar oluşturma özelliği de kazanır. Lotman da bu konuyla ilgili olarak aydınlatmanın, perdede yansıtılan nesnelere ek anlamlar kazandırabildiğini dile getirmiştir (1999, s.56)

Aydınlatmanın atmosfer ve dil kurulumundaki öneminin farkında olan yönetmenler, filmi tasarlama aşamasında atmosferi de göz önünde bulundururlar. Bir filmde aydınlatmanın birincil amacı teknik olarak yüksek kalitede görüntüler üretilmesidir; fakat 'aydınlatma'dan kastedilen şey salt nesnelere görülebilir olması değildir (Vardar, 2014). Aydınlatma, filmin temasıyla, duygusuyla ve sahnede verilmek istenen enformasyonla tutarlı olmalıdır ve tüm bu tutarlılıktan güç alarak bir anlam taşımalıdır. Bu bağlamda Lotman, sinema sanatının sahip olduğu çok yönlülük özelliği ve her bir

¹ Kullandığı teknolojiye göre ışığa duyarlı film malzemesi ya da sensörü (Brown, 2010, s.103).

unsurun taşıdığı anlamın sonuca katkısı bağlamında şunlara değinmektedir:

Sinemada sanatsal alana giren her şey bir anlam taşır ve bir enformasyon aktarır. Sinemanın etkileme gücü, planlı kurulmuş, karmaşık bir düzene sahip ve oldukça yoğun enformasyonların çok yönlülüğünden ileri gelmektedir. Bu çok yönlülük, seyircilere aktarılan ve beyin hücrelerini izlenimlerle doldurmaktan kişilik yapısının değişmesine kadar karmaşık bir etkide bulunan anlalsal ve duygusal yapıların bütünü olarak anlaşılmalıdır (1999, s.69).

Bir film içindeki öğelerin filmin anlatımına ve anlamına katkıda bulunması gerektiğini belirten yeni-biçimci teorinin kurucuları olan Bordwell ve Thompson, bir filmin rastgele bir araya getirilmiş öğeler topluluğundan oluşmadığını, filmin bütünü içindeki öğeler arasında algılanan ilişki sisteminin izleyici tarafından tanınarak filmde bir anlam çıkarılmasına katkıda bulunduğunu dile getirirler (2012, s.57).

Bir filmde sinemasal gerçeklik yaratılırken kostüm, makyaj, renk, aydınlatma gibi çeşitli düzenlemelerle sahnedeki duygu halini oluşturmaya kısaca atmosfer yaratmak denir (Ferncase, 1995, s.8). Bir filmi oluşturan sahnelerin atmosferlerine karar vermek ilk olarak yönetmenin görevidir. Yönetmenin karar verdiği atmosferi somut hale getirmek ve yönetmenle iş birliği içinde bu atmosferi tasarlamak da görüntü yönetmeninin görevidir. Sinemanın ilk yıllarında görüntü yönetmeni (kameraman), film yapımı sırasında ortaya çıkan teknik problemleri çözen ve 'kameraya bakıcılık yapan' teknik bir eleman olarak tanımlanırken, 1927'lere doğru kamerayı bir ressamın fırçasını kullandığı gibi kullanan ve ışıkla resim yapan bir sanatçı olarak tanımlanmaya başlar (Keating, 2010, s.50,51). Zamanla 'teknik bir eleman'dan, 'sanatçı'ya dönüşen görüntü yönetmeni temelde bu gücünü ışığı yaratıcı bir biçimde kullanabilmesinden alır. Bu sebeple görüntü yönetmeni atmosfer yaratımını sağlarken öncelikli olarak aydınlatmayı tasarlamakta ve hayal edileni amaca uygun bir şekilde somutlaştırmaktadır. Bu tasarım sürecinde doğru kararları verebilmesi için ışığın ve aydınlatmanın bazı özelliklerini göz önünde bulundurması önemlidir. Bunun yanı sıra yönetmenin de aydınlatma tekniklerine hâkim olması, aydınlatma tekniklerini anlatıma yardımcı bir araç olarak kullanmasında yönetmene fayda sağlar. Tam tersi olarak da ortaya konulmuş yapıtın aydınlatma üzerine bir analizi yapılabilecekse araştırmacının da aydınlatmanın kullanım tekniklerine hakim olması

gereklidir. Kuşkusuz tüm sanatlar gibi sinema da sadece kurallardan oluşmaz. Bir tekniğin her filmde aynı şekilde uygulanması beklenemeyeceği gibi uygulanan her tekniğin de aynı duygusal etkiyi vermesi beklenemez. Ancak genel yönelimler ve teknikler pek çok sahneyi ve anlatıyı tanımlamaya yardımcı araçlardır. Dolayısıyla literatür bağlamında ortaklaşmış bir dil, tanımlamaları ortaya koymak için elzemdir.

Aydınlatmanın anlatıyla ilişkisi üzerine yapılacak bir çalışmada teknik terminoloji ve kullanılan yöntemler anlatının ortak bir dille çözümlenebilmesi için gereklidir. Bu noktada Türkiye’de bu çalışmadan daha önce yapılmış akademik çalışmaların yaklaşımları incelenmiştir. Ertuğrul Algan’ın “Görüntü Yönetmenliği ve Görüntü Yönetmenine Özgü Biçemin Sinematografik Yapıya Yansıması (1996)” başlıklı doktora tezi filmlerle ilgili çözümlenmelerde aydınlatma detaylarına değinmesi bağlamında dikkat çekicidir. Çalışmada sahnelerdeki aydınlatmanın nasıl elde edildiği üzerine tahminler yürütülmüş ve teknik olarak incelenmiştir. Plan plan ya da herhangi bir görsel üzerinden inceleme yapmak yerine sahneler sözlü olarak betimlenip çözümlenmiştir. Ali Yeşildal’ın “Televizyon-Sinema Yapımlarında Aydınlatma” (1999) başlıklı yüksek lisans tezinin ilk bölümünde aydınlatmayla ilgili verilen detaylı bilgiler çözümlenme kısmında kullanılmamıştır. Fatih Bayram’ın 2009 yılına ait “Işık ve Aydınlatma: Işığın Televizyon ve Sinemada İşlevsel Kullanımı Üzerine Bir Değerlendirme” makalesinde aydınlatmayla ilgili görsel bir çözümlenmeye ya da herhangi bir örnek üzerinden teknik bir incelemeye rastlanmamıştır. Serhat Koca’nın 2011 yılına ait “Sinematografik Görüntünün Üretmesinde Görme Biçimlerinin Rolü ve 2000 sonrası Türk Sineması” başlıklı yüksek lisans tezi aydınlatma bağlamında görsel örneklerle başvurmasa da detaylı bilgilendirme yapması bağlamında önemlidir. Çalışmanın aydınlatma çözümlenmelerinde Nuri Bilge Ceylan’ın Uzak filmi hakkında duygu-aydınlatma birlikteliğiyle ilgili çözümlenmeler yapılmıştır. Gözde Sunal’ın 2011 yılına ait “Sinemada ve Televizyonda Aydınlatmanın Rolü” başlıklı yüksek lisans çalışmasında sinemada aydınlatmayla ilgili bölümde plan plan, teknik, estetik ve psikolojik etki üzerine detaylı bir inceleme yokken akımlar üzerinden genel bilgiler verilmiştir. 2013 yılına ait “Korku-Gerilim Sinemasında Aydınlatma Kullanımı ile Atmosfer-Duygu Yaratımı Siyah Kuğu filmi Örneği” başlıklı yüksek lisans tezinde Meriç Bilen Aydınlatmanın doğrultusal yapısı, renk, ışık yönü, gölge, aydınlatma tekniği kategorilerinde tablolar oluşturarak yöntemli bir yol

izlemiştir. Mehmet Sefa Doğru, 2013 yılına ait yüksek lisans tezi “Sinema Yapımlarında Görsel Eğretileme ve Anlatım aracı olarak Işık: Kara Film Örneği” başlıklı çalışmasında “Seven” filmi mizansen analizi yöntemiyle incelediğini belirtmiş ve aydınlatmayı anlatım ve eğretileme aracı olarak ele almıştır. 2013 yılına ait “Sinemada Anlam Yaratan Bir Öge olarak Işık Tasarımı ve Örnek Çözümlemeler” başlıklı makalesinde Mustafa Sözen üç film üzerinden içerik analizi yöntemiyle incelemeler yapmıştır. Aydınlatmayla ilgili ayrı ayrı başlıklarla verilmiş bir kavramsal bilgi olmasa da paragraf aralarında gerekli tanımlamalar yapan bir biçimde çözümlenmeye gidilmiştir. Vahit Özdemir, 2014 yılına ait “Sinemada Görüntü Düzenlemesi: Günümüz Türkiye Sineması Çerçevesinde Bir Değerlendirme” başlıklı Yüksek Lisans tezinde aydınlatma ve renk kullanımı başlığı altında görüntü yönetmeni Uğur İçbak ile röportajlara yer vermiştir. Teknik detay ya da plan incelemesine rastlanılmamıştır. Nuri Bilge Ceylan ya da “*Kış Uykusu*” filmiyle ilgili bu çalışmayla yakın olabilecek iki çalışma ise 2019 yılına ait Kurtuluş Özyazıcı’nın “Nuri Bilge Ceylan ve Yavaş Sinema” ve Tamer Bayrak’ın 2015 yılına ait “Türk Sinemasında Mekan Yaklaşımı: Yılmaz Güney’in Yol ve Nuri Bilge Ceylan’ın *Kış Uykusu* Filmlerinin Mekansal Çözümlemesi” başlıklı yüksek lisans tezleridir.

Türk Sineması’nda aydınlatma yoluyla atmosfer kurulumu ve aydınlatmanın bir anlatım aracı olarak kullanılmasının irdelendiği bu çalışmada Nuri Bilge Ceylan’ın *Kış Uykusu* (2014) filmi örnek olarak seçilmiştir. Söz konusu filmde aydınlatmanın senaryo ve dramatik yapıyla nasıl bir ilişki içinde olduğu, sahne tasarımındaki yeri, duygu ve yan anlam üretimindeki konumunu anlayabilmek adına incelemek önem kazanmıştır.

Bu çalışmanın amacı bir sahnenin aydınlatma özelliklerini teknik olarak açıklarken aydınlatmanın aynı zamanda ilgili sahnenin içerik ve anlatı bütünlüğüne nasıl katkı sunduğunu betimlemektir. *Kış Uykusu* örneği üzerinden yapılan analizlerde şu soruların cevapları aranacaktır:

1. Seçilen sahnelerde hangi aydınlatma yöntemleri kullanılmıştır?
2. Kullanılan aydınlatma yöntemleri dramatik yapı bağlamında oluşturulmak istenen duyguyla tutarlı mıdır?
3. Kullanılan aydınlatma yöntemleri sahnenin duygu, fikir ve kompozisyon boyutuna ne tür katkılar sağlamaktadır?

Aydınlatma ve anlatı ilişkisi bağlamında sınırlı çalışmalar mevcut olup, bu çalışma; aydınlatmanın teknik gerekliliğinin yanında hikayeyle kurduğu

bağ ve anlatı yapısı içindeki anlamlandırmalara olan katkısını incelemesi bakımından özgün değeri yüksek bir çalışmadır.

Sinemada Aydınlatmanın Temel Unsurları

Bir filmde gerçekliği şekillendiren, ona derinlik, düzlük, heyecan, sıkınlık, gerçeklik ya da yapaylık katan aydınlatmadır (Malkiewicz, Mullen, 2005: 282). Bunun yanında aydınlatmadan, tonların tüm basamaklarını göstermesini, renk denetimi ve renk dengesi kurmasını, nesnelere biçim ve boyut hissi yaratmasını, doku yaratmasını, sahnede duygusal içerik oluşturmasını ve doğru pozlamaya uygun ortam yaratmasını bekleriz (Brown, 2014, s.104). Aydınlatmanın teknik bir gereklilik olarak kullanımında kayıt altına alınan konunun görünmesi önemliken estetik sebeplerle kullanılan aydınlatmada, sinemasal gerçekliği kurmak, bir anlatım sağlamak gibi farklı roller görmektedir. Bükler de bu konuyla ilgili yönetmenin gerçekliğe biçim vermek için yararlandığı renk, kurgu, ışık gibi öğeleri kullanarak tıpkı bir heykeltıraşın taştan heykeli çıkardığı gibi yönetmenin de gerçek dünya içinden aldığı malzemeyi bu öğelerle biçimlendirerek sinemasal gerçekliğini kurduğunu vurgulamaktadır (aktaran Vardar, 2014, s.230). Bu noktada aydınlatma bu gerçekliğin kurulumunda ve sinematografide en önemli unsur olarak karşımıza çıkar (Malkiewicz, Mullen, 2005, s.282).

Nitelik ve Renk Isısı Olarak Işığın Kategorileri

Aydınlatmanın hammaddesi olarak kabul edilebilecek olan ışık, görünüm bakımından kategorilendirildiğinde; 'nitelik' ve 'renk ısısı' olmak üzere iki ana başlıkla karşılaşılabilmektedir.

Işığın Niteliği: 'Yumuşak Işık' ve 'Sert Işık' ışığın niteliğini tanımlayan iki kavramdır. Yumuşak ışık, nesne veya kişi üzerinde sert gölgeler oluşturmayan hatta bazen hiç gölge oluşturmayan ve genelde bir yüzeyden yansıyarak gelen dağınık haldeki ışıktır. Yumuşak ışık, kişi aydınlatmasında kullanıldığında dağınık bir halde gelmesi sebebiyle kişinin yüzünde, sarmalayan, yumuşak bir etki yaratır ve bu etki sayesinde kişinin, yüz özellikleri ve altmetindeki kişilik okumaları olumlu bir atmosfere çekilmiş olur. Bunun yanında yumuşak ışık; "Gölgeli alanları ek gölgeler yaratmaksızın aydınlatmak, şekil verme veya dokuyu vurgulamaktan kaçınmak, ince ton derecele-

ri oluşturmak" (Vardar, 2012, s.58) amaçlarıyla da kullanılabilir. Bkz. Resim 1

Sert ışık, nesne veya kişi üzerinde sert gölgeler oluşturan ve genelde ışık kaynağından direkt olarak gelen ışıktır. Bu ışık, kişi aydınlatmasında kullanıldığında kişiye duygu yönünden; tekinsiz, gizemli, korku etkenli, sert ifadeler kazandırabilir, hatları ve dokuyu belirgin şekilde öne çıkartabilir. Bkz. Resim 2.

Işığın niteliğinin konu (kişi) üzerindeki etkisi, hikâye anlatımında, kişinin duygularını yansıtmakta, seyirciye kişi hakkında bir ön bilgi sunması/sezdirmesi konusunda doğrudan söz sahibi olan bir husustur. Dolayısıyla ışık kullanımında verilen kararlar da sahnenin duygu oluşumunu doğrudan etkilemektedir.

Işığın Renk Isısı: Işık, renk ısısı üzerinden değerlendirildiğinde ışığın renk ısısını karşılayan 'Kelvin' değeri kavramıyla karşılaşılmaktadır. İngiliz bilim insanı Lord Kelvin tarafından geliştirilen renk ısısı, onun adıyla anılır. Santigrat ölçeği suyun donma noktasını 0 olarak alırken Kelvin ölçeği sıfır noktası olarak mutlak sıfırı yani -2730 santigratı alır; yani 5500 K, 5227 santigrata eşittir denilebilir (Brown, 2010, s.139). Kelvin aracılığıyla ışığın renk ısısından bahsettiğimizde sayısal ve daha kesin veriler üzerinden konuşulabilir. Örneğin yapay ışık kaynakları renk bakımından beyaz olan gün ışığı yani 'daylight' ve turuncuya çalan 'tungsten' ifadeleriyle nitelendirildiğinde; gün ışığı 5600K, Tungsten ise 3200K olarak ifade edilir. Bu iki ışık değerini duyusal bir aktarımla ifade etmek gerektiğindeyse 3200K olan turuncu 'tungsten' ışığa ve skalada kırmızıya doğru giden renk ısalarına 'sıcak ışık', 5600K olan beyaz gün ışığı 'daylight' ve skalada maviye doğru giden renk ısalarına ise 'soğuk ışık' terimleri kullanılır. Kelvin değerinin sayısal ifadesi büyüdükçe renk 'soğuk' küçüldükçe ise renk 'ısınır'.

Bir sahne aydınlatmasında kullanılan ışığın renginin sıcak veya soğuk olması sahnedeki duygu ve atmosfere doğrudan etkilidir ve görüntü yönetmenleri tarafından atmosfer yaratılırken çoğunlukla başvurulan bir husustur denilebilir. Örneğin; samimi, cana yakın bir sohbetin gösterileceği bir sahnede kompozisyonun sıcak renk ısısına sahip bir aydınlatmayla kurulması, sahnenin duygusunu pekiştirmesi ve atmosfer yaratması bakımından soğuk renk ısısına sahip bir aydınlatmayla kurulmuş kompozisyona göre, muhtemel olarak daha amaca hizmet edici bir nitelik taşıyacaktır.

Renk ısısı, yakınlık-uzaklık algımıza da etki edebilmektedir; örneğin bir bebek, aynı mesafede duran mavi ve kırmızı toplardan soğuk renk ısısına sahip olan mavi topa daha uzakta algısıyla fazlaca uzanırken, kırmızı topu yakında hissedip daha az uzanabilmektedir, bunun dışında; aynı boyut ve ağırlıktaki iki kutudan kırmızı olanı maviden daha ağır gibi görünebilir, bir başka örnek olarak da; bir kişi, belirli bir süre boyunca kırmızıyla aydınlatılmış bir odada bekletilse, sonrasında yine aynı kişi aynı süre boyunca daha soğuk renklerle aydınlatılmış bir başka odada bekletilse, kırmızı odada daha uzun süre boyunca bekletildiği hissine kapılması muhtemeldir (Zettl, 2017, s.67).

Bir sahnenin aydınlatmasındaki genel renk ısısını değiştirerek, izleyicinin sahnenin duygusal atmosferiyle ilgili; sahnedeki karakterlerin sağlıkları ya da çekicilikleri, yemeğin lezzeti, günün hangi zaman diliminde olduğu, hava durumunun nasıl olduğu gibi izlenimleri yönlendirilebilir (Hurkman, 2014: 187). Alexis Van Hurkman'ın kitabından (2014, s.187) alınan Resim 3'teki kare, aynı sahnenin sıcak ve soğuk tonlarda renklendirildiğinde duygunun nasıl değiştiğini örnekler niteliktedir.

Sinemada Anlam Yaratmada Temel Bileşen: Aydınlatmanın Biçimleri

Kişi ve nesne aydınlatmasında aydınlatma biçimleri üzerine yapılacak değerlendirmelerde karşımıza 'temel aydınlatma' ve 'chiaroscuro aydınlatma' olarak iki ana başlık çıkar.

Temel Aydınlatma: Temel aydınlatma olarak ele alınan aydınlatma biçimine, üç temel ışık kaynağından faydalandığı için, 'Üç nokta aydınlatma' da denilmektedir. Bu üç ışık kaynağı; anahtar ışık, dolgu ışık ve arka ışık olarak sıralanabilir.

Anahtar ışık; genellikle en önemli ve en yoğun ışık kaynağıdır ve genelde sert gölgeler yaratan sert bir ışık kaynağıyla yapılır (Mamer, 2008, s.253) bkz. Resim 4. Anahtar ışığın, aydınlatılan kişinin yüzünü hayali olarak soldan sağa dört parçaya böldüğümüzde, yüzün üç parçasını aydınlatacak şekilde kameranun sağına ya da soluna ve kameraya 45 derece açı yapacak bir mesafeye yerleştirilmesi gerekir; bkz. Resim 5. Anahtar ışık, aydınlatılan şeyin ne olduğu bilgisini açığa çıkaracak asıl ışık kaynağı olduğundan ilk olarak anahtar ışık kurulur ve sonrasında onun pozisyonuna göre diğer ışık kaynakları yerleştirilir.

Dolgu ışığı, anahtar ışığın oluşturduğu sert gölgeleri yumuşatmak amacıyla, anahtar ışığın ters tarafına koyulan yumuşak bir ışık kaynağıyla yapılır (Hall, 2015, s.230). Dolgu ışıktaki dikkat edilmesi gereken nokta; dolgu ışığın ikinci bir gölge yaratmayacak kadar yumuşak olması gerekliliğidir. Bkz. Resim 6.

Arka ışık ise aydınlatılan kişinin arkasından gelmelidir ve kişiyi fondan ayırarak derinlik ve üçüncü boyut etkisi yaratmalıdır. (Zettl, 2017, s.37). Doğru kurulmuş bir arka ışıktaki aydınlatılan kişinin saç ve omuzları aydınlatılırken kişinin yüzü karanlık olmalıdır. Bkz. Resim 7.

Bu üç ışık arasındaki oran şu şekilde örneklenebilir: Anahtar ışık üç birimse, dolgu ışık bunun yarısı kadar; yani bir buçuk birimdir. Arka ışık ise bir birimden üç birime kadar ışık şiddetinde olabilmektedir. bkz. Resim 8.

Chiaroscuro Aydınlatma: Aydınlatmanın kullanım amaçları dahilinde estetik yönelimlere cevap verme niteliği bağlamında 'Chiaroscuro aydınlatma' öne çıkar. Zettl'in da bahsettiği gibi; Chiaroscuro aydınlatma, kelime anlamı bakımından aydınlık-karanlık zıtlığı anlamına gelir ve temel amacı mekânı tanımlamak, nesnelerin ve içinde bulunduğu ortamın üç boyutluluk hissini güçlendirmek, sahneye etkileyici bir ifade kazandırmak, sahneye derinlik ve duygu katmaktır (2017, s.38). Diğer bir deyişle Chiaroscuro aydınlatma; "Görüntü boyutu içinde 'aydınlık-ışıklı' ve 'karanlık-gölgeli' alanların oluşturulmasıdır" (Kılıç, 1995, s.31). Bu aydınlatma biçimi kendi içinde 'Rembrandt aydınlatma', 'Cameo aydınlatma' ve 'Silüet aydınlatma' olarak üç ana biçime ayrılır.

Rembrandt aydınlatma: Görüntü düzleminde estetik kaygılarla aydınlatmaya başvuran yönetmenler ve görüntü yönetmenleri nazarında öne çıkan aydınlatma şekillerinden birisi Rembrandt aydınlatmadır. Bu aydınlatmanın öne çıkan özellikleri; seçici bir şekilde kompozisyon içinde sadece önemli olan belirli kısımların aydınlık olması, ışıktan gölgeye hızlı geçişlerin görülmesi, arka planın parçalı olarak derinlik yaratacak biçimde aydınlatılmasıdır (Zettl, 2017, s.42). Rembrandt aydınlatmada içerik ve kompozisyon açısından sahnedeki temayı destekleyen alanların aydınlatılması anlatımın güçlendirilmesini sağlamaktadır (Kılıç, 1995, s.34) bkz. Resim 9.

Cameo aydınlatma: Cameo aydınlatma türünde arka alan tamamen karanlık bırakılarak sadece görüntülenen konu aydınlatılır ve konunun ön plana çıkması sağlanır (Zettl, 2017, s.43). Cameo aydınlatma sayesinde nesnenin mekânla ilişkisinden çok nesne ya da kişi özellikleri önem kazanmaktadır ve gölgeler sadece aydınlatılan nesnenin üzerinde hissedilebildiğinden kompozisyon içindeki diğer bütün alanlar karanlık kalmaktadır (Kılıç, 1995, s.35). Rembrandt aydınlatmayla kıyaslandığında Cameo aydınlatmada aydınlık-karanlık zıtlığı daha fazladır; bkz. Resim 10.

Silüet aydınlatma: Silüet aydınlatma, fonun aydınlatıldığı ve konunun karanlık kaldığı aydınlatma biçimidir. Kılıç'ın tanımına göre Silüet aydınlatmada nesne, aydınlık arka alan önünde karanlık bir leke olarak belirmektedir (1995, s.35) Sonuç görüntü üzerinden kıyaslama yaptığımızda Cameo aydınlatmanın tam tersidir diyebiliriz. Vardar, Silüet aydınlatmanın, Chiaroscuro aydınlatma türleri içinde aydınlık-karanlık zıtlığının en keskin şekilde vurgulandığı aydınlatma türü olduğunu dile getirmektedir (2012, s.57) bkz. Resim 11.

Aydınlatmanın Atmosfer ve Duygu Üzerindeki Etkisi

Görüntülerle fikir, duygu ve öyküyü anlatma yükümlülüğünde olan bir yönetmen için izleyicide ilgi uyandırmak ve izleyiciyi kasten hazırlanmış bir dünyaya çekmek başlıca amaçlardandır. Bu noktada önemli olan husus; izleyiciyi 'hazırlanmış' dünyaya çektikten sonra sinema dilinin tüm unsurlarıyla birlikte izleyici üzerindeki etkiyi devam ettirmektir. Bu süreç içerisinde yönetmen tarafından iletilmek istenen enformasyonun yerine ulaşması gerekir. Bu iletim sürecinde ışık gerek atmosfer, dolayısıyla duygu oluşturmada ve gerek kompozisyon içinde gözü yönlendirmede birçok görev üstlenir. Vardar, aydınlatmanın estetik amaçları, psikolojik algıya etkisi ve atmosfer oluşturma yetkinliği üzerine şunları söyler:

Teknik olmayan ya da estetik aydınlatmanın amacı şu ilkelere dayanır: biçim ve boyutu göstermek, gerçek ya da gerçek dışının yanılması yaratmak ve psikolojik ortamı sezdirmek. Bu sahnelemenin, kendine özgü zaman ve mekanıyla ilişkilidir. Örneğin; uzun gölgeler akşamüstü veya sabah erken saatleri akla getirir, sert, parlak ışık, dış çekimdeki gün ışığını kanıtlar. Aralıklı olarak, panjurları kapalı karanlık bir motel odasından yanıp sönen ışık hızlıca ne tür bir mekân olduğu hakkında ipucu verebilir.

Penceresiz bir iç mekânda, oldukça parlak yapılmış bir aydınlatma, dışarda gündüz olduğuna ilişkin bir izlenim yaratır. Fakat, aynı iç mekânda zayıf bir anahtar ışık aydınlatması (seçilmiş aydınlatma ve her yerde düşük ışık seviyesi) geceyi akla getirir. Mantiğa aykırı ya da özel efekt aydınlatmaları gerçekdışını yaratabilir (2012, s.48)

Aydınlatmanın, kompozisyon içinde seyircinin gözünü, yönetmenin istediği noktaya taşıması ve yönlendirebilmesi özelliği de bulunmaktadır.

Göz, doğası gereği kompozisyon içindeki aydınlık alanlara yöneldiğinden aydınlatma, izleyicinin nereye bakması gerektiğini yönlendirme hususunda da söz sahibidir. Bunun yanında izleyiciye günün hangi zamanında ve hangi mevsimde bulunduğu konusunda ipuçları verir. Işığın bir nesneye ya da yüze gelme açısı, o nesne ya da yüzün, biçim ve doku özellikleri bakımından görünme şeklini de etkiler. (Ascher ve Pincus, 2012, s.234)

Sinemanın duygu paleti, ışık sayesinde görüntüye yansıtılabilmektedir ve en basit ifadeyle; karanlık sahneler gizem, tehlike, romantizm, ya da hüznün hissi uyandırabilirken, aydınlık sahneler; neşe, ıssızlık, ihtişam gibi hisler uyandırabilmektedir (Douglass, Harnden, 1996, s.76). Aydınlatma ve atmosfer oluşturma adı altında birçok akademik tanım yapmak ve kaynaklara göz atmak mümkündür fakat konunun tam olarak kavranması veya anlaşılmasını sağlayacak en etkili yol; açıklayıcı bir görsele başvurarak hikaye-görüntü birlikteliğine katkı sağlayan sinematografik altmetri örneklemek olacaktır. *Blade Runner* (1982) filminden verilebilecek bir örnekle bu düşünce açığa kavuşturulabilir: Blain Brown, Resim 12'deki *Blade Runner* filminden alınan kare üzerine; bıçak gibi keskin ışık huzmelerinin ve penceredeki demir çubukların silüetinin, adamın üstün teknoloji dünyasında kaçışı olmayan bir kapana kısılmışlığını hemen aktardığı okumasını yapar (2014, s.8). *Schindler's List* (1993) filminden verilebilecek diğer bir örnekte ise; Resim 13'teki kare, Alman generalin, Oskar Schindler ile, bir tren dolusu insanın hayatı üzerine pazarlık yaptığı bir sahneden alınmıştır. Generalin yüzünün çoğunun gölgeyle kapatılması, gözlerinin neredeyse görünememesi, sahneye bir gizem, tekinsizlik duygusu katmış ve generale de nasıl davranacağı öngörülemeyen bir karakter izlenimi kazandırmıştır. Aydınlatmanın, atmosfer yaratmak ve izleyiciye duygusal birtakım ön fikirler sunabilmek konusunda önemi büyüktür.

Amaç ve Yöntem

Bu çalışmanın amacı bir sahnenin aydınlatma özelliklerini teknik olarak açıklarken aydınlatmanın aynı zamanda ilgili sahnenin içerik ve anlatı bütünlüğüne nasıl katkı sunduğunu betimlemektir. *Kış Uykusu* örneği üzerinden yapılan analizlerde şu soruların cevapları aranmıştır:

1. Seçilen sahnelerde hangi aydınlatma yöntemleri kullanılmıştır?
2. Kullanılan aydınlatma yöntemleri dramatik yapı bağlamında oluşturulmak istenen duyguyla tutarlı mıdır?
3. Kullanılan aydınlatma yöntemleri sahnenin duygu ve fikir ve kompozisyon boyutuna ne tür katkılar sağlamaktadır?

Çalışma çerçevesinde belirlenen sorunsal kapsamında Türk Sinemasının anlatım olanaklarını ileri düzeyde temsil ettiği varsayılan '67. Cannes Film Festivali Altın Palmiye Ödülü' sahibi "*Kış Uykusu*" filmi örnek olarak seçilmiştir. İncelenecek sahnelerin sınırlamasında hikâye bağlamında karakterlerin aralarındaki gerilim nedeniyle duygu yoğunluğunu ön plana çıkardığı varsayımından hareketle 'Nihal' ve 'Aydın' karakterlerinin bir arada bulunduğu iç mekân sahneleri tercih edilmiştir. İç mekân sahnelerin tercih edilme sebebi ise aydınlatma tasarımının iç mekânlarda daha yoğun kullanıldığı varsayımından kaynaklanmaktadır. 'Nihal' ve 'Aydın' karakterlerinin bulunduğu iç mekân sahneleri harflerle sınıflandırılmış, filmin süresi içinde nerede yer aldığı belirtilmiş, içerikleri ve duygu durumları betimlenmiş, kullanılan teknikler, aydınlatma biçimleri, ışığın niteliği ve renk ısısı gibi değişkenler baz alınarak belirtilmiştir.

Çalışmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiş olup betimsel analiz yapılmıştır. Sinemada aydınlatma konusu kapsamında temel kategoriler belirlenmiş olup kategorisel içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Kategoriler aydınlatmanın iki ana başlığına göre belirlenip daha sonra kendi içinde alt başlıklara ayrılmıştır. Ayrıca, ışığın niteliği ve renk ısısı da iki alt başlıkta ele alınmıştır. Çalışma kapsamında ele alınan sahneler; ışığın niteliği, ışığın renk ısısı, aydınlatma biçimi öğeleri kapsamında analiz edilmiştir. Tartışma ve sonuç başlığında sahnelerdeki aydınlatmanın, sahnenin dramatik yapıyla ilişkisi ve sahneye, dolayısıyla filme kattığı anlam üzerinde durulmuştur.

Kategoriler

Aydınlatmada İki Ana Başlık:

1- Temel Aydınlatma

2- Chiaroscuro Aydınlatma

Chiaroscuro Aydınlatma'nın Alt Başlıkları

- Rembrandt
- Cameo
- Silüet

Işığın Niteliği:

- Sert
- Yumuşak

Işığın Renk Isısı:

- Sıcak
- Soğuk

Bulgular

Film, anlatı yapısı bakımından 'Nihal' ve 'Aydın' karakterlerinin aralarındaki gerilim ekseninde kurulmuş olmasından dolayı bu iki karakterin bir araya geldiği sahneler duygu yoğunluğu bakımından en yüksek değere sahip sahneler olarak varsayılmış ve iç mekanda aydınlatma tasarımının yoğun olarak kullanıldığı varsayımıyla bu iki karakterin bulunduğu iç mekân sahneleri tercih edilmiştir. Belirlenen kategoriler kapsamında film içinde 'Aydın' ve 'Nihal' karakterlerinin bir arada bulunduğu iç mekan sahneleri aydınlatma ögesi yönünden incelenmiş ve filmdeki karakterlere nasıl uygulandığı ortaya konulmuştur.

Sahne A (00.29.30)

Aydın'la Suavi, Aydın'ın çalışma odasında sohbet etmektedirler. Aydın bir köyde Halk Eğitim Merkezi'nde çalışan bir kızın yardım isteği için yazdığı mektuptan bahseder. 'Samimi mi anlayamadım' diyerek Suavi'nin fikrini sorar. Sonrasında, 'aslında Nihal de böyle yardım işlerini çok sever onu da çağırırsak mı acaba' diyerek Nihal'i çağırır. Nihal gelir. Aydın mektubu ona da okumak ister ve asıl niyeti açığa çıkar. Aydın aslında Nihal'e fikrini sor-

ma derdinde değildir. Nihal'in mektuptan haberi olmasını ve genç bir kadının kendisine yazdığı övgüleri duymasını istemektedir. Aydın'ın düşüncükleriyle söyledikleri arasında bir tutarlılık yoktur ve söylediklerinde dürüst değildir.



Resim 14 (Kış Uykusu, 2014)

Karakter: Aydın

İşığın Niteliği: Sert ışık

İşığın Renk Isısı: Kişinin yüzünde baskın gün ışığı, duvarlarda sıcak ışık

Aydınlatma Biçimi: Rembrandt Aydınlatma

Bkz. Resim 14



Resim 15 (Kış Uykusu, 2014).

Karakter: Nihal

İşığın Niteliği: Sert ışık

İşığın Renk Isısı: Kişinin yüzünün ve duvarın yarısı soğuk gün ışığı, yarısı sıcak ışık

Aydınlatma Biçimi: Rembrandt Aydınlatma

Bkz. Resim 15



Resim 16 (Kış Uykusu, 2014).

Karakter: Suavi

Işığın Niteliği: Sert ışık

Işığın Renk Isısı: Kişinin yüzünde sıcak ışık, başının arkası ve saçları soğuk gün ışığı

Aydınlatma Biçimi: Rembrandt Aydınlatma

Bkz. Resim 16

Sahne A'da Aydın'ın düşündükleriyle söyledikleri arasındaki tutarsızlığı desteklemek için aydınlatmadan da yardım alınmış ve Aydın'ın yüz aydınlatması 'tungsten'e göre daha soğuk renk ısısına sahip olan gün ışığıyla yapılmıştır; bkz. Resim 14. Sahnede Chiaroscuro aydınlatmanın altında yer alan Rembrandt aydınlatma kullanılmış olup, masa lambasının sıcak renk ısısıyla aydınlanan masanın yarısı, sandalye ve duvara karşın, soğuk renk ısısına sahip gün ışığıyla aydınlanan Aydın'ın yüzü ve odanın diğer yarısı, Aydın'ın görünürde söyledikleri ve asıl niyeti arasındaki kontrast ve tutarsızlıklara kompozisyon boyutunda destekleyici bir zemin oluşturur.

Nihal'in Aydın'a karşı olan soğukluğu ve Suavi'nin yanında bunu dışarı vurmak istememesi sebebiyle yüzünün Aydın'a bakan ve gerçek duygularını temsil eden yanı sıcak renk ısısına sahip bir ışıkla aydınlatılmış, Suavi'ye bakan ve gerçek duygularını bastırmaya çalıştığı dürüst olmayan tarafı ise soğuk renklere sahip pencereden geldiği varsayımıyla gerekçelendirilmiş 'gün ışığıyla' aydınlatılmıştır. İlgili görsel Resim 15'te verilmiştir.

Suavi bu gizli çekişmenin dışındadır ve her şeyden habersiz bir şekilde sohbet içinde gerçek duygu ve düşüncelerini dışa vurduğundan yüzü sıcak renk ısısına sahip bir ışıkla aydınlatılmıştır. Aydın ve Nihal'in ondan gizledikleri gerçek duygu ve düşünceleri Suavi bilmemektedir, bu yönüyle Sua-

vi'nin göremeyeceği şekilde başının arkasına vuran ve pencereden gelen soğuk gün ışığı Suavi'nin hissedemediği ve ona sunulan dürüst olmayan duyguları simgeler bir halde verilmiş olabilir. İlgili görsel Resim 16'da verilmiştir. Sahnenin genelinde öne çıkan sert ışık özelliği, Aydın ve Nihal arasında sahne içinde yaşanan tekinsiz ve gerilimli havayı destekleyici niteliktedir.

Sahne B (00.51.51)

Aydın, Nihal ve Necla kahvaltı masasında sohbet etmektedirler. Necla 'kötülüğe karşı koymamak' üzerine bir fikir öne atmıştır. Bu fikir görünürde Necla'nın felsefi bir tartışma olarak ortaya attığı bir düşünce gibi gelse de işin özünde Necla'nın ayrıldığı kocasına geri dönmek için bir bahane arama yöntemidir ve konuştuklarıyla gerçekte düşündükleri farklıdır. Kahvaltıda ki sohbet gerçek duyguları ifade etmeyen bu düşünce üzerinden yürümektedir, Nihal bu sohbette her şeyden habersiz görünmektedir.



Resim 17 (Kış Uykusu, 2014).

Karakter: Aydın, Nihal, Necla

Işığın Niteliği: Yumuşak ışık

Işığın Renk Isısı: Kişilerin yüzlerinde ve ortamda soğuk gün ışığı

Aydınlatma Biçimi: Rembrandt Aydınlatma

Bkz. Resim 17 (00.53.53)

Nihal, sırf Aydın'ın düşüncelerine katılmış olmamak için tartışmada, Aydın'ın düşüncelerine karşı taraflı durmaktadır ve Necla'yla arasında geçen

sonraki bir sahnede (zaman kodu: 01.08.48) görülebileceği üzere savunduğu düşünceler gerçek düşüncelerini yansıtmamaktadır.



Resim 18 (Kış Uykusu, 2014).

Karakter: Nihal

Işığın Niteliği: Yumuşak ışık

Işığın Renk Isısı: Arkada soğuk gün ışığı, kişinin yüzünde hafif sıcak ışık

Aydınlatma Biçimi: Temel Aydınlatma

Bkz. Resim 18

Sahne B'de sohbette Nihal her şeyden habersiz görünmektedir ve yüz aydınlatması tepe lambasından geldiği gerekçelendirilen hafif sıcak bir gün ışığı renk ısısına sahiptir, bunun yanında Aydın ve Necla pencereden geldiği görülen gerekçeli gün ışığıyla aydınlatılmaktadır. Necla'nın gerçek duygularını ifade etmediği bu sohbet ortamı soğuk gün ışığı hakimiyetinde sürmektedir; bu yolla Necla'nın gerçek duygularını ifade etmekteki samimiyetsizliği aydınlatmayla da desteklenmiştir. Bkz. Resim 17. Yine aynı sahnenin filme göre 00.53.53 zaman kodunda başlayan kısmında Nihal, sırf Aydın'ın düşüncelerine katılmış olmamak için tartışmada Aydın'ın düşüncelerine karşı tarafı durmaktadır ve Necla'yla arasında geçen sonraki bir sahnede (01.08.48) görülebileceği üzere savunduğu düşünceler gerçek düşüncelerini yansıtmamaktadır. Bu tutarsızlık Nihal'in arkasındaki duvarın sıcak bir renk ısısına sahip şekilde aydınlatılması fakat pencere tarafının ise soğuk gün ışığı renk ısısında aydınlatılmasıyla bir karşıtlık yaratılarak aydınlatmayla da desteklenmiştir. Nihal, masadaki muhabbetin gerçek niyetinden bihaber olması sebebiyle Nihal'in yüz aydınlatmasının görece sıcak gün ışığı renk ısısında ve yumuşak ışık özelliğinde olması tutarlı görünmektedir. Bkz. Resim 18

Sahne C (01.44.53)

Nihal bir yardım toplantısı düzenlemektedir ve birçok kişi bu toplantı için evdedir. Aydın da sonradan gelir katılır fakat Nihal, Aydın'ın katılmasını istememektedir ve bir bahaneyle Aydın'ı mutfığa çağırıp bu toplantının özel bir toplantı olduğunu söyleyerek Aydın'dan gitmesini ister. Nihal'in, isteğinin toplantıyla hiçbir ilgisi yoktur; tek sebep Aydın'ın orada olmasını istememesidir ve bu bakımdan Aydın'a karşı tam olarak dürüst değildir. Bu yönüyle Nihal, Aydın'ın gitmesini istemekte samimidir fakat asıl düşüncesini ifade etmemektedir.



Resim 19 (Kış Uykusu, 2014).

Karakter: Nihal

Işığın Niteliği: Yumuşak ışık

Işığın Renk Isısı: Arkada ve kişinin saçlarında soğuk gün ışığı, kişinin yüzünde hafif sıcak ışık

Aydınlatma Biçimi: Rembrandt Aydınlatma

Bkz. Resim 19



Resim 20 (Kış Uykusu, 2014).

Karakter: Nihal, Aydın

Işığın Niteliği: Yumuşak ışık

Işığın Renk Isısı: Hafif sıcak ışık

Aydınlatma Biçimi: Rembrandt Aydınlatma

Bkz. Resim 20

Sahne C'deki Nihal'in, Aydın'ın gitmesini istemekte samimi olması fakat isteğinin asıl sebebini açıklamaması da aydınlatma ile desteklenmiştir. Nihal'in dürüst olmamasını destekleyen bir biçimde; Nihal'in arkasındaki mutfak duvarı ve saçı soğuk renk ısısındaki gün ışığıyla aydınlatılırken, Nihal'in, Aydın'ın gitmesini istemekte samimi olması bakımından yüz aydınlatması sıcak renk ısısındaki gün ışığıyla yapılmıştır. Bkz. Resim 19. Nihal'in bir bahaneyle de olsa Aydın'a git demesi ve gerçek isteğinin bu olması sebebiyle genel aydınlatma tam olarak gün ışığı soğukluğunda değil, gerçekleri de su yüzüne çıkarır oranda biraz ısıtılmıştır. Atmosfer açısından Nihal'le Aydın arasındaki konuşmayı toplantıdakilerin duymaması gerekmektedir ve bu gizliliği pekiştirir biçimde loş, yumuşak ışık özelliğinin öne çıktığı, saklayıcı bir Rembrandt aydınlatma biçimi tercih edilmiştir. Bkz. Resim 20.

Sahne D (01.51.05)

Nihal ve Aydın arasında yardım toplantısıyla ilgili bir tartışma yaşanmaktadır. Nihal bir ara Aydın'ı, terk edip İstanbul'a gitmekle tehdit eder fakat bu sadece tehdittir ve Aydın'ın parası olmadan hayatını idame ettiremeyeceğini kendisi de bilmektedir. Bu durumda sözlerinde dürüst değildir.



Resim 21 (Kış Uykusu, 2014).

Karakter: Nihal

İşığın Niteliği: Sert ışık

İşığın Renk Isısı: Soğuk gün ışığı

Aydınlatma Biçimi: Rembrandt Aydınlatma

Bkz. Resim 21



Resim 22 (Kış Uykusu, 2014).

Karakter: Aydın

İşığın Niteliği: Sert ışık

İşığın Renk Isısı: Soğuk gün ışığı

Aydınlatma Biçimi: Rembrandt Aydınlatma

Bkz. Resim 22



Resim 23 (Kış Uykusu, 2014).

Karakter: Aydın

Işığın Niteliği: Sert ışık

Işığın Renk Isısı: Soğuk gün ışığı

Aydınlatma Biçimi: Rembrandt Aydınlatma

Bkz. Resim 23

Sahne D’de Nihal’in dürüst olmayan ve farklı gerçekleri içinde barındıran sözleri ve gitmek tehdidi üzerine kurulan bu sohbette sahne, durumla uyumlu olarak ışık-gölge, görünen-gizlenen birlikteliğiyle Rembrandt aydınlatma biçimine uygun aydınlatılmıştır. Kişi ve ortam aydınlatmalarında kişilerin dürüst olmayan davranışlarını atmosfer olarak da destekleyecek nitelikteki soğuk gün ışığı renk ısısı tercih edilerek ikili arasında geçen samimi olmayan bu tartışma ışıkla da desteklenmiştir. Bkz. Resim 21 ve 22. Aynı sahnenin filme göre 02.00.04 zaman kodunda Aydın, yardım kampanyasındaki muhasebe işlerine yardım etmek istediğini söyler fakat asıl amacı Nihal’i kontrol etmek ve Nihal’in gözünde yitirmiş olduğu değerini, bilgi ve tecrübesini Nihal’e dayatarak kazanmaya çalışmaktır. Bu sahnede de Rembrandt aydınlatmadan yararlanılmıştır. Sahne ve kişi aydınlatmalarında renk ısısı olarak ‘tungsten’e göre daha soğuk olan gün ışığı tercih edilmiş ve kişiler arasında geçen konuşmada hiçbir sözün söylendiği anlamını taşıması, hep altında başka şeyler yatması ve samimi olmaması duygusu ışıkla da desteklenmiştir. Bkz. Resim 23. Sert ışık özelliğinin ağırlıkta olduğu ışık özelliğinin sahnedeki kullanımı; Nihal ve Aydın arasındaki inişli çıkışlı ve gerilimli atmosferi desteklemektedir.

Sahne E (02.06.13)

Aydın, Nihal'in yardım toplantılarıyla ilgili belgelerini incelemekten vazgeçmiştir ve belgelerin bulunduğu dosyaları vermek üzere Nihal'in odasına gelir. Belgeleri incelemekten vazgeçtiğini, bu işe hiç karışmayacağını ve ertesi gün de İstanbul'a gideceğini söyler. Nihal koltukta uzanmış ağlamaktadır ve duygularını saklamamaktadır, bu noktadan sonra Aydın da aralarındaki sorunlarla ilgili duygu ve düşüncelerini dürüst bir şekilde açıklamaya başlar.



Resim 24 (Kış Uykusu, 2014).

Karakter: Nihal

İşığın Niteliği: Yumuşak ışık ve sert ışık

İşığın Renk Isısı: Sıcak ışık

Aydınlatma Biçimi: Rembrandt Aydınlatma

Bkz. Resim 24



Resim 25 (Kış Uykusu, 2014).

Karakter: Aydın

Işığın Niteliği: Yumuşak ışık ve sert ışık

Işığın Renk Isısı: Sıcak ışık

Aydınlatma Biçimi: Rembrandt Aydınlatma

Bkz. Resim 25



Resim 26 (Kış Uykusu, 2014).

Karakter: Aydın

Işığın Niteliği: Sert ışık

Işığın Renk Isısı: Sıcak ışık

Aydınlatma Biçimi: Rembrandt Aydınlatma

Bkz. Resim 26



Resim 27 (Kış Uykusu, 2014).

Karakter: Nihal

Işığın Niteliği: Yumuşak ışık ve sert ışık

Işığın Renk Isısı: Sıcak ışık

Aydınlatma Biçimi: Rembrandt Aydınlatma

Bkz. Resim 27

Son örneklem olarak seçilen Sahne E'nin duygu devinimi bağlamındaki yapısının aydınlatmayla olan ilişkisi de tutarlıdır. Sahnenin başlangıcında Nihal odasında uzanmış ağlamaktadır. Ateşten geldiği varsayılan gerekçeli sıcak renk ısısına sahip tungsten bir aydınlatmayla oda sıcak bir atmosfere bürünmüştür ve Nihal'in kendini saklamadan gerçek duygularını açığa vurması sıcak renk ısısındaki yüz aydınlatmasıyla da desteklenmiştir bkz. Resim 24. Aydın odaya girip de gideceğini söylediğinde bu atmosfer onu da sarmalar (bkz. Resim 25) çünkü bu Nihal'ininki gibi bir tehdit değildir, gidecektir ve samimidir. Belki Nihal'den 'gitme' demesini beklemektedir fakat Nihal'in susması da bir nevi Nihal'in dürüst olması anlamındadır. Bu açıdan bakıldığında Rembrandt aydınlatma biçiminde yapılmış olan aydınlatmada, sıcak tungsten renk ısısından faydalanılmış olması kişilerin duyguları ve söylediklerinde dürüst olması bakımından tutarlıdır.

Aynı sahnenin filme göre 02.07.13 zaman kodunda Aydın, gerçek düşüncelerini Nihal'le paylaşmaktadır: "Yani demek ki sana karşı suçlu olduğumu düşünüyorsun. Onun için şimdi, soğukkanlılığını yitirmeden, kısa kısa cümlelerle, benim anlayabileceğim bir şekilde, ne bakımdan suçlu olduğumu söyleyebilir misin bana lütfen? Nasıl bir suçmuş ki bu? Ben sana naptım? Ha diyeceksin ki belki ben gencim, güzelim, yaşamak istiyorum. Ben sana göre daha yaşlıyım bunun için nefret ediyorsun benden, bunlar mı benim suçum? Seninle zorla evlenmiş değilim, özgürlüğünü de kısıtlamadım." Bu sözlerde söylenilenden fazlasını ifade eden bir ima yoktur ve bu sebeple Aydın samimi ve duygularını dürüst bir şekilde ifade etmektedir. Bu sebeple sahnedeki aydınlatma; Aydın'ın samimi ve dürüst tavrını, sıcak renk ısısı ve Rembrandt aydınlatma biçimiyle duygu olarak desteklemektedir. Aydın'ın yüzünün yarısı sıcak bir ışıkla aydınlanmışken sözleri ve dile getirdiği duyguları gerçektir, yüzünün yarısını gölgeye saklamıştır ve bu ışık oyunu, Aydın'ın gizemli bıraktığı, göstermediği duygularını açığa vuruyormuş hissini sinematografik olarak da desteklemiştir. Bkz. Resim 26.

Aynı sahnenin filme göre 02.10.20 zaman kodunda Nihal, Aydın'a karşı olan gerçek düşüncelerini açıklamaktadır: "Aslında iyi öğrenim görmüş, dürüst, hak gözeten, adil bir insansın yani genel olarak böyle olduğun söylenebilir buna diyecek bir şey yok; ancak yeri geldiğinde bu erdemlerinle insanı boğan, ezen, küçük düşüren, aşağılayan bir hava taşıyorsun. Bu dürüst düşünme tarzınla bütün dünyadan nefret ediyor gibisin." Bu sözler ve devamındakiler Nihal'in ima etmeden, düşündüğünü direkt olarak söyle-

diği samimi sözleridir ve buna uygun olarak da ateşten geldiğine gerekçelendirilen sıcak renk ısısındaki Rembrandt aydınlatmayla atmosfer ve içerik desteklenmiştir. Bkz. Resim 27.

Sahne genelinde görülen yumuşak yüz hatları ve bununla birlikte yüzlerde yer yer görülen sert ışıktan kaynaklı aynasal yansımalar; sert ve yumuşak ışığın birlikte kullanıldığı bilgisini vermektedir. Bu ağırlıklı birlikte kullanım, sahnedeki kırılğan, samimi fakat bir o kadar da şiddetli tartışmayı destekler niteliktedir.

Tartışma Ve Sonuç

Bulgular sonucunda oluşturulan aydınlatmanın teknik analizini içeren tabloya (Tablo 1) bakıldığında seçilen sahnelerde Rembrandt aydınlatmanın baskın bir şekilde tercih edildiği görülmektedir. Seçilen sahneler dışında filmin bütün iç sahnelerinde bu aydınlatma biçimi hakimdir. Duygusal gerilimlerin yüksek olduğu ve uzun diyalog sahnelerine dayalı olan bir filmde Rembrandt aydınlatmanın beklenen bir yaklaşım olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Çalışmanın ortaya koyduğu bulguların analizinde sahnelerin öncelikle aydınlatma biçimleri göz önünde tutulmuş ve sonrasında renk ısısının, kişilerin davranışlarıyla, duygularını ya da düşüncelerini açıklarken dürüst olup olmadıklarıyla ilişkisi üzerinde durularak inceleme yapılmıştır. Bu incelemelerde fark edilmiştir ki; tungsten ve türevleri sıcak renk ısıları genellikle karakterlerin söyledikleri ve hissettiklerinin tutarlı olduğu, dürüst davrandıkları durumlarda tercih edilmiştir, bunun yanında gün ışığı ve türevleri soğuk renk ısıları; karakterlerin düşündükleriyle söylediklerinin tutarsız olduğu ve dürüst davranmadıkları sahnelerde/planlarda tercih edilmiştir. Filmin iki ana karakteri olan Aydın ve Nihal'in aralarındaki çatışma ve duygu yoğunluğu göz önünde tutularak, iki karakterin iç mekân sahneleriyle sınırlandırılmış sahnelerin seçildiği çalışmada genellikle, Chiaroscuro aydınlatmanın altında yer alan ve ışık gölge uyumundan güç alan Rembrandt aydınlatma biçimi kullanıldığı görülmüştür. Bu aydınlatma biçimi hem film içinde çoğu sahnede düşündükleriyle söyledikleri tutarsız olan karakterlerin gizemliliklerini pekiştirmiş hem de filmin düşünsel atmosferini görselleştirmekte fayda sağlamıştır.

Film içinde duyumsatılmak istenen atmosfer ve düşünceyle aydınlatma biçiminin tutarlı olduğu gözlemlenmiştir ve kullanılan aydınlatma biçimleri filmin kompozisyon unsurunu zenginleştirmiş, teknik gerekliliğinin yanında estetik bir öğe olarak da etkin rol oynamıştır. Tüm bu bilgiler ışığında da Nuri Bilge Ceylan Sinemasında sinema dilinin bir öğesi olarak aydınlatmanın, en az senaryo, kurgu, mizansen kadar değerli bir öğe olduğu ve bir anlatım aracı olarak kullanıldığı, bilimsel veriler ışığında söylenebilir.

Çalışma, bir araştırma çıktısı olarak; Rembrandt aydınlatmanın da dahil olduğu Chiaroscuro aydınlatma biçiminin, yönetmenler ve görüntü yönetmenleri tarafından özellikle iç mekânlarda duygu yoğunluğunu taşıyan bir biçim olarak tercih edildiğini ortaya koymaktadır. Bordwell ve Thompson da Film Sanatı: Bir Giriş (2012) isimli çalışmalarında Chiaroscuro aydınlatmanın genellikle hüznü, kasvetli, gizemli sahnelerde kullanıldığını örneklerle vurgulamaktadırlar. Zettl da Sight Sound Motion Applied Media Aesthetics (2017) isimli çalışmasında Chiaroscuro aydınlatma biçiminin duygusallık ve yoğunluk etkisini ortaya koyar.

Kış Uykusu başta Çehov, Shakespeare, Voltaire metinlerinden (kimi zaman bütün olarak) yapılan alıntılara dayalı uzun diyalog sahnelerine sahip bir filmidir. Bu senaryo yapı tercihi üzerine yapılan tartışmalar başka bir çalışmanın konusudur ancak yaptığımız analizler göstermektedir ki bu metinlerin duygu deviniminin sinematografinin ana aracı olan aydınlatmayla kurulan ilişkisi son derece tutarlıdır. Filmin görüntü yönetmeni olan Gökhan Tiryaki'nin, Nuri Bilge Ceylan ve başka yönetmenlerle yaptığı çalışmalar karşılaştırıldığında sinematografik bağlamda ortaya çıkan sonucun farklılığı gözle görünürdür. Bunda Nuri Bilge Ceylan'ın fotoğrafçılık geçmişine dayalı ışık bilgisinin ve kontrolünün rolü önemlidir. Nitekim filmin kamera arkası çekimlerinde Ceylan'ın yeri geldiğinde ışığa da müdahale ederek görüntü yönetimini nasıl yönlendirdiği açıkça görülmektedir. Kış Uykusu'nun içerik, biçim sentezli sinematografi kullanımının Türk Sineması sinema estetiği için önemli bir sıçrama tahtası olduğu açıktır. Filmin dünyada sinema alanında saygın bir yeri olan 'Altın Palmiye' ödülünü almış olması da bu bütünlüğü destekler niteliktedir.

Aydınlatma üzerine yapılacak akademik çalışmaların teorik olarak üreteceği tartışmalarla film yaratıcılarını yönlendireceği ortadadır. Bu nedenle Türk Sineması aydınlatma estetiğini daha yukarılara taşımak için bu tür çalışmaların detaylandırılarak ilerletilmesi gerekir. Özellikle filmlerin yö-

netmenleri ve görüntü yönetmenleriyle yapılacak olan derinlemesine görüşmeler bu çalışmanın ileriye taşınabilecek noktasıdır. Böylelikle, yapılmış olan betimsel analizle film görüntüsünü oluşturan yaratıcıların niyetleri arasındaki sentez hem teorisyenler hem de uygulayıcılar için yeni tartışmalar açacak, yeni fikirlere öncü olacaktır.

EXTENDED ABSTRACT

**The Relationship Between Lighting And Narrative
In Indoor Scenes Of 'Winter Sleep'**

*

Fatih Çalışkan - İlkay Nişancı
İstanbul University

In this study, Nuri Bilge Ceylan's film "Winter Sleep" (2014) was chosen as an example of the establishment of the atmosphere through lighting and the use of lighting as a means of expression in Turkish Cinema. It was analyzed via content analysis method that how lighting gets in contact with script and what is the function of lighting on creating emotion and what is the position of lighting on designing a scene and creating a connotation. The aim of this study is to explain the lighting properties of a scene technically and to describe how the lighting contributes to the content and narrative integrity of that scene. The answers to the following questions have been sought in the analyzes made on the "Winter Sleep" sample:

1. Which lighting methods were used in the selected scenes?
2. Are the lighting methods used consistent with the emotion desired to be created in the context of the dramatic structure?
3. What kind of contributions do the lighting methods used to the emotion, idea and composition dimension of the scene?

In the limitation of the scenes to be examined, based on the assumption that the characters emphasize the intensity of emotions due to the tension between them in the context of the story, interior scenes where "Nihal" and "Aydın" characters coexist were preferred. The reason why interior scenes are preferred stems from the assumption that the lighting design is used more intensely in interior scenes. The interior scenes with 'Nihal' and 'Aydın' characters are classified with letters, where the film takes place within the duration of the film, its contents and moods are described, and the techniques used, lighting types, quality of light and color temperature are specified based on variables.

Qualitative research method was preferred in the study and descriptive analysis was performed. Basic categories were determined within the scope of lighting in cinema, and a categorical content analysis was carried out. Categories were determined according to the two main headings of lighting and then divided into subtitles within themselves. In addition, the quality of the light and the color temperature are discussed in two subtitles.

Scenes handled within the scope of the study; the quality of the light, the color temperature of the light, the lighting style were analyzed in terms of elements. When we look at the table (Table 1), which is created as a result of the findings obtained through the analysis and includes the technical analysis of the lighting, it is seen that Rembrandt lighting is preferred in the most of selected scenes. Except for the selected scenes, this lighting style is dominant in all interior scenes of the movie. It would not be wrong to say that Rembrandt lighting is an expected approach in a movie that is based on long dialogue scenes and emotional tension is high.

In the analysis of the findings of the study, firstly the lighting styles of the scenes were taken into consideration and then the analysis was made by focusing on the relationship between the color temperature and the people's behavior, whether they are honest or not when explaining their feelings or thoughts.

It has been noticed in these examinations that; tungsten and its derivatives warm color temperatures are generally preferred in situations where what the characters say and feel is consistent and they act honestly, besides, daylight and its derivatives cold color temperatures; it was preferred in scenes / shots where what the characters think and say is inconsistent and they do not act honestly.

Considering the conflict and emotional intensity between the two main characters of the film, Aydın and Nihal, scenes limited to the interior scenes of the two characters were selected, and it was seen that Rembrandt lighting style was generally used. This lighting style not only reinforced the mysteries of the characters, who were inconsistent with what they thought and do in most scenes in the film, but also helped visualize the mental atmosphere of the film. It was observed that the lighting style was consistent with the atmosphere and thought that were desired to be make felt in the film, and the lighting styles used enriched the composition element of the film and played an active role as an aesthetic element besides its technical necessity.

In the light of all this information, it can be said in the light of scientific data that lighting as an element of the language of cinema in Nuri Bilge Ceylan Cinema is at least as valuable as scenario, editing, mise-en-scene and it is used as a means of expression.

As a research output the study reveals that the Chiaroscuro lighting style is preferred by directors and cinematographers as a form that conveys the intensity of emotion, especially in interior scenes. In their work titled *Film Art: An Introduction* (2012), Bordwell and Thompson also emphasize that Chiaroscuro lighting is often used in sad, gloomy and mysterious scenes. Zettl also reveals the sensuality and intensity effect of Chiaroscuro lighting style in his work named *Sight Sound Motion Applied Media Aesthetics* (2017). 'Winter Sleep' is a film with long scenes of dialogue based on excerpts made primarily from Chekhov, Shakespeare, Voltaire texts (sometimes whole). The debates on this scenario structure preference are the subject of another study, but our analysis shows that the relationship between the movement of emotions of these texts and lighting, which is the main tool of cinematography, is very consistent. Comparing the works of Gökhan Tiryaki, the director of photography of the film, with Nuri Bilge Ceylan and with other directors, the difference of the result in the cinematographic context is obvious. Nuri Bilge Ceylan's knowledge and control of light based on his photography background plays an important role in this. As a matter of fact, it is clearly seen in the behind-the-scenes shots of the film how Ceylan directs the image management by intervening in the light when necessary.

It is clear that the use of *Winter Sleep's* content-form synthesis cinematography is an important springboard for Turkish Cinema cinema aesthetics. The fact that the film received the 'Golden Palm' award, which has a prestigious place in the field of cinema in the world, supports this integrity. It is obvious that academic studies on lighting will guide film creators with theoretical discussions. For this reason, in order to raise the lighting aesthetics of Turkish Cinema, such studies should be carried forward in detail. In-depth interviews with the directors of the films and cinematographers in particular are the point where this work can be carried forward. In this way, the synthesis between the descriptive analysis and the intentions of the creators who create the image of the film will open new discussions and lead to new ideas for both theorists and practitioners.

Kaynakça / References

- Algan, E. (1996). *Görüntü yönetmenliği ve görüntü yönetmenine özgü biçimin sinematografik yapıta yansımaları*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Arena, S. (2013). *Lighting for digital photography: From snapshots to great shots*. San Francisco: Peachpit Press.
- Ascher, S. ve Pincus, E. (2012). *The filmmaker's handbook: A comprehensive guide for the digital age*. London: Penguin Books.
- Bayrak, T. (2015). *Türk Sinemasında mekan yaklaşımı: Yılmaz Güney'in "Yol" ve Nuri Bilge Ceylan'ın "Kış Uykusu" filmlerinin mekansal çözümlemesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bayram, F. (2009). Işık ve aydınlatma: Işığın televizyon ve sinemada işlevsel kullanımı üzerine bir değerlendirme. *Erciyes İletişim Dergisi*, 1(2), 122-131.
- Bilen, M. (2013). *Korku gerilim sinemasında aydınlatma kullanımı ile atmosfer ve duygu yaratımı: Siyah Kuğu film örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bordwell, D., Thompson, K. (2012). *Film sanatı bir giriş* (E. Yılmaz, E.S. Onat, Trans.). Ankara: De Ki Basım Yayım. (Original work published 2010).
- Brown, B. (2010). *Sinema ve videoda ışıklandırma*. Çev. S. Taylaner. İstanbul: Hil Yayınları. (Original work published 2008).
- Brown, B. (2014). *Sinematografi kuram ve uygulama* (S. Taylaner, Trans). İstanbul: Hil Yayınları. (Original work published 2012).
- IMBD. (n.d.). *Cannes 2014*. 9 Ocak 2017 tarihinde <http://www.imdb.com/event/ev0000147/2014> adresinden erişilmiştir.
- Deeley, M. (Yapımcı), Scott R. (Yönetmen). (1982). *Blade Runner* [Sinema Filmi]. California: The Ladd Company.
- Doğru, M. S. (2013). *Sinema yapımlarında görsel eğretilme ve anlatım aracı olarak ışık: Kara Film örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Douglass, J. S., ve Harnden, G. P. (1996). *The art of technique an aesthetic approach to film and video production*. Needham Heights: Allyn And Bacon.
- Ferncase, R. K. (1995). *Film and video lighting terms and concepts*. Newton: Focal Press.
- Gloman, C., ve LeTourneau, T. (2005). *Placing shadows lighting techniques for video production*. Oxford: Focal Press.
- Hall, B. (2015). *Understanding cinematography*. Wiltshire: The Crowood Press.
- Hurkman, A. V. (2014). *Color correction handbook: Professional techniques for video and cinema*. San Francisco: Peachpit Press.

- Kar Wai, W. (Yapımcı, Yönetmen). (2004). *2046* [Sinema Filmi]. Jet Tone Production.
- Keating P. (2010). *Hollywood lighting from the silent era to film noir*. New York: Columbia University Press.
- Kılıç, L. (1995). *Görüntü estetiği*. İstanbul: Kavram Yayınları.
- Kış Uykusu. (n.d.). *Story*. 9 Kasım 2020 tarihinde <http://www.nuribilgeceylan.com/movies/wintersleep/story.php?mid=3> adresinden erişildi.
- Kış Uykusu. (n.d.). *Credits*. 9 Kasım 2020 tarihinde <http://www.nuribilgeceylan.com/movies/wintersleep/credits.php?mid=4> adresinden erişildi.
- Koca, S. (2011). *Sinematografik görüntünün üretilmesinde görme biçimlerinin rolü ve 2000 sonrası Türk Sineması*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Lotman, Y. M. (1999). *Sinema estetiğinin sorunları filmin semiotiğine giriş* (O. Özügül, Trans.). Ankara: Öteki Sinema. (Original work published 1973).
- Malkiewicz, K., ve Mullen, M. D. (2005). *Cinematography a guide for filmmakers and film teachers*. New York: Simon & Schuster.
- Mamer, B. (2009). *Film production technique creating the accomplished image*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Özbatur Atakan, Z. ve Yıldırım, M. (Yapımcılar), Ceylan N. B. (Yönetmen). (2014). *Kış Uykusu* [Sinema Filmi]. İstanbul: Zeynofilm.
- Özdemir, V. (2014). *Sinemada görüntü düzenlemesi: Günümüz Türkiye sineması çerçevesinde bir değerlendirme*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özyazıcı, K. (2019). *Nuri Bilge Ceylan ve yavaş sinema*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sözen, M. (2013). Sinemada anlam yaratan bir öge olarak ışık tasarımı ve örnek çözümler. *Selçuk İletişim Dergisi*, 7(4), 152-168.
- Spielberg S. (Yapımcı, Yönetmen). (1993). *Schindler's List* [Sinema Filmi]. Amblin Entertainment.
- Sunal, G. (2011). *Sinemada ve televizyonda aydınlatmanın rolü*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şen, Y. M. (1993). *Işığın fotoğrafta estetik araç olarak kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Türkiye.
- Uzun, İ. (2014). *Işığın fotoğraf sanatındaki öneminin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Türkiye.

- Vardar, B. (2012). *Sinema ve televizyon görüntüsünün temel öğeleri*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Vardar, B. (2014). Aydınlatma. In S. Yıldız (Ed.), *Sinema dili beyaz perdeyi yaratanlar* (217-281). İstanbul: Su Yayınları.
- Yeşildal, A. (1999). *Televizyon-sinema yapımlarında aydınlatma*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zettl, H. (2017). *Sight sound motion applied media aesthetics*. Boston: Cengage Learning.

Ekler

Tablolar

Tablo 1. Kış Uykusu Filminin Aydınlatma Yönünden Kategorilenmesi

Sahne	Işığın Niteliği	Işığın Renk Isısı	Aydınlatma Biçimi
Sahne A Resim 14	Sert ışık	Kişinin yüzünde baskın soğuk gün ışığı, duvarlarda sıcak ışık	Rembrandt Aydınlatma
Sahne A Resim 15	Sert ışık	Kişinin yüzünün yansı ve duvarın yansı soğuk gün ışığı, yansı sıcak ışık	Rembrandt Aydınlatma
Sahne A Resim 16	Sert ışık	Kişinin yüzünde sıcak ışık, başının arkası ve saçları soğuk gün ışığı	Rembrandt Aydınlatma
Sahne B Resim 17	Yumuşak ışık	Kişilerin yüzlerinde ve ortamda soğuk gün ışığı	Rembrandt Aydınlatma
Sahne B Resim 18	Yumuşak ışık	Arkada soğuk gün ışığı, kişinin yüzünde hafif sıcak ışık	Temel Aydınlatma
Sahne C Resim 19	Yumuşak ışık	Arkada soğuk gün ışığı, kişinin yüzünde hafif sıcak ışık	Rembrandt Aydınlatma
Sahne C Resim 20	Yumuşak ışık	Hafif sıcak ışık	Rembrandt Aydınlatma
Sahne D Resim 21	Sert ışık	Soğuk gün ışığı	Rembrandt Aydınlatma
Sahne D Resim 22	Sert ışık	Soğuk gün ışığı	Rembrandt Aydınlatma
Sahne D Resim 23	Sert ışık	Soğuk gün ışığı	Rembrandt Aydınlatma
Sahne E Resim 24	Yumuşak ışık Sert ışık	Sıcak ışık	Rembrandt Aydınlatma
Sahne E Resim 25	Yumuşak ışık Sert ışık	Sıcak ışık	Rembrandt Aydınlatma
Sahne E Resim 26	Sert ışık	Sıcak ışık	Rembrandt Aydınlatma
Sahne E Resim 27	Yumuşak ışık Sert ışık	Sıcak ışık	Rembrandt Aydınlatma

Resimler



Resim 1 (Gloman, LeTourneau, 2005, s.134).



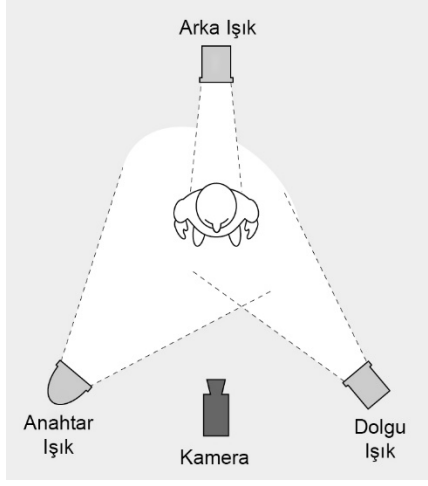
Resim 2 (Hall, 20155, s.229).



Resim 3 (Hurkman, 20145, s.187).



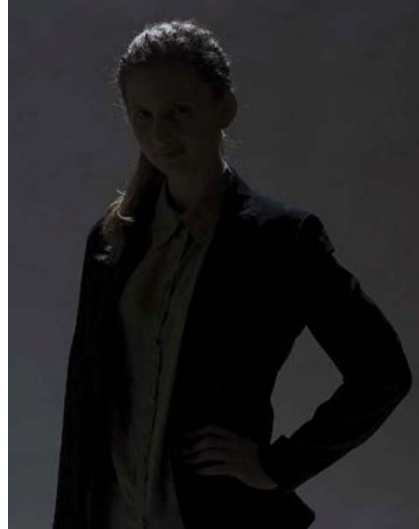
Resim 4 (Arena, 20135, s.841)



Resim 5 (Mamer, 20095, s.253).



Resim 6 (Arena, 20135, s.844).



Resim 7 (Arena, 20135, s.845).



Resim 8 (Arena, 20135, s.841).



Resim 9 (2046, 2004)



Resim 10 (Zettl, 20175, s.42)



Resim 11 (Zettl, 20175, s.46)



Resim 12 (Blade Runner, 1982).



Resim 13 (Schindler's List, 1993).

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Çalışkan, F. ve Nişancı, İ. (2021). 'Kış Uykusu' filminde iç mekânlarda aydınlatmanın anlatı ile ilişkisi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(35), 2323-2361. DOI: 10.26466/opus.827726