



Ahi Evran Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Dergisi

Cilt 8, Sayı 1, 2022

**AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ**

Sahibi

Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü adına

Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK (Enstitü Müdürü)

Editör

Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN

Alan Editörleri

Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN (Sınıf Öğretmenliği Eğitimi/Türkçe ve İlk Okuma Yazma Eğitimi)

Prof. Dr. Fazıl YOZGAT (Kamu Yönetimi)

Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK (Eğitim Tarihi)

Prof. Dr. Musa ÖZATA (İşletme)

Prof. Dr. Veli ÜNSAL (Tarih)

Doç. Dr. Abdulkerim KARADENİZ (Türkçe Eğitimi)

Doç. Dr. Ahmet Cem ERKMEN (Antropoloji)

Doç. Dr. Davut AYDIN (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık)

Doç. Dr. Hande KILIÇARSLAN (Geleneksel Türk El Sanatları)

Doç. Dr. Maksut YİĞİTBAŞ (Türk Dili ve Edebiyatı)

Doç. Dr. Menderes ÜNAL (İngilizce)

Doç. Dr. Remzi CAN (Türkçe Eğitimi)

Doç. Dr. Yurdal DİKMENLİ (Coğrafya Eğitimi)

Doç. Dr. Yusuf Ziya OLPAK (Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi)

Dr. Öğr. Üyesi Gül ÖZÜDOĞRU (Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi)

Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ERTUĞRUL (Hukuk)

Dr. Öğr. Üyesi Işık Adak ADIBELLİ (Arkeoloji)

Akademik Danışma Kurulu

Prof. Dr. Ahmet AY (Selçuk Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet GÖKBEL (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)

Prof. Dr. Akmatali ALİMBEKOV (Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi/Kırgızistan)

Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)

Prof. Dr. Camgırbek BÖKÖŞOV (Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi/ Kırgızistan)

Prof. Dr. Douglas K. HARTMAN (Michigan State Üniversitesi, ABD)

Prof. Dr. Fırat PURTAŞ (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Filiz Nurhan ÖLMEZ (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)

Prof. Dr. Gülnaz ABDULLAZADE (Bakü Müzik Akademisi, Azerbaycan)

Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN (Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi)

Prof. Dr. Hayati AKYOL (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)

Prof. Dr. Kadyrali KONKOBÆV (Türk Akademisi Başkan Yardımcısı)

Prof. Dr. Nadir İLHAN (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)

Prof. Dr. Niginahon Arslonovna ŞERMUHAMEDOVA (Özbekistan Milli Üniversitesi, Özbekistan)

Prof. Dr. Refik BALAY (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)

Prof. Dr. Sema ETİKAN (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)

Prof. Dr. Tahira ALLAHYAROVA (Sosyal Araştırma Merkezi Azerbaycan/Bakü)

Prof. Dr. Temuçin Faik ERTAN (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Vefa TAŞDELEN (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Prof. Dr. Yakup ÇELİK (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Prof. Dr. Yaşar ÖZÜÇETİN (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)
Prof. Dr. Yonca ANZERLİOĞLU (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Yücel KABAPINAR (Marmara Üniversitesi)

Bu Sayının Hakemleri

Cilt 8, Sayı 1, 2022

Dr. Abbas ERTÜRK	Dr. Mehmet GEL
Dr. Ahmet Oğuz AKÇAY	Dr. Mustafa TAHIROĞLU
Dr. Celal TAŞDOĞAN	Dr. Nesime Kübra TERZİOĞLU
Dr. Çavuş ŞAHİN	Dr. Nuray YILMAZ ŞERT
Dr. Çetin Kürşat BİLİR	Dr. Osman İMAMOĞLU
Dr. Çiğdem Suzan ÇARDAK	Dr. Ömer Faruk TAVŞANLI
Dr. Emre ÜNAL	Dr. Özlem BAŞ
Dr. Engin KARAHAN	Dr. Özlem TAGAY
Dr. Erol DURAN	Dr. Rabia SARICA
Dr. Ertuğrul USTA	Dr. Rasim TÖSTEN
Dr. Evren ERZEN	Dr. Raşit ÇELİK
Dr. Evrim ÇETİNKAYA YILDIZ	Dr. Sabri SİDEKLİ
Dr. Fahri TEMİZYÜREK	Dr. Sadık Yüksel SIVACI
Dr. Hakkı KAHVECİ	Dr. Sedat BOSTAN
Dr. Hale KIRMIZIOĞLU	Dr. Serkan KURTİPEK
Dr. Halim SARICAOĞLU	Dr. Seval YİNİLMEZ AKAGÜNDÜZ
Dr. Hamza YAKAR	Dr. Sevde MAVİ VAR
Dr. Hüseyin ANILAN	Dr. Sıtkı ÇEKİRDEKÇİ
Dr. İsa BAHAT	Dr. Songül ERDOĞAN
Dr. Kenan DUMAN	Dr. Sultan Selen KULA
Dr. Kubilay ATİK	Dr. Yunus Emre ÖZTÜRK
Dr. Letife ÖZDEMİR	Dr. Yüksel İLTAŞ
Dr. Maksut YİĞİTBAŞ	Dr. Zeynep AKIN-DEMİRCAN
Dr. Mehmet CANSIZ	

Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN (Editör) 0 (386) 280 43 01

Arş. Gör. Fatma Cahide ÖZÇELİK (Sekretarya)
Arş. Gör. Dildar ÖZASLAN (Sekretarya)
Arş. Gör. Semra OMAK (Sekretarya)

Dr. Öğr. Üyesi Gül ÖZÜDOĞRU (Dizgi)

e-posta: sbed@ahievran.edu.tr

Dergi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün resmi yayın organıdır ve uluslararası, akademik, hakemli bir dergidir.

Dergi yılda üç kez (Mart, Temmuz ve Kasım aylarında) yayımlanır.

Dergide, Türkçe ve İngilizce makaleler yayımlanmaktadır.

Dergimiz ULAKBİM TR Dizin, Türk Eğitim İndeksi (TEİ), İslami Araştırmalar Merkezi Dizini (İSAM), Directory of Research Journals Indexing (DRJI), Sosyal Bilimler Atıf Dizini (SOBİAD), ASOS ve Google Akademik'te taranmaktadır.

Dergimizde yayımlanan tüm eserler Creative Commons Atıf 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmaktadır.



**AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ**

Cilt 8, Sayı 1, 2022

Derleme Makale

Tuncer FİDAN

Özgürlükçülük (Libertaryanizm) ve Eğitim: Özgürlükçü Eğitimin Temel Varsayımlarına İlişkin Bir Eleştiri.....1-20

Araştırma Makalesi

Fatma YILMAZ

Ekonomik Büyüme ve Dış Ticaret Bağıntısı: Türkiye Örneği21-32

Araştırma Makalesi

Soner DOĞAN & Şeyda ÖZKAN

MEB 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinin Rehberlik Alanı Bağlamında İncelenmesi.....33-51

Derleme Makale

Korhan MAVNACIOĞLU

Dijital Çağda Pazarlama İletişimi Etiği Üzerine Bir Değerlendirme.....52-66

Araştırma Makalesi

Aydiner Birsin YILDIZ & Gözde ALGÜN DOĞU

Sporda Teknoloji Kullanımı: Bir Metafor Çalışması.....67-80

Araştırma Makalesi

Ahmet NACAR & Erkan Hasan ATALMIŞ

Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri ile İşe Bağımlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki: Kahramanmaraş İli Örneği.....81-100

Araştırma Makalesi

Murat ŞAHİN

Çocuklarda Değer Eylemlerinin Oluşumunda Bakım Personellerinin Rolü.....101-112

Araştırma Makalesi

Tuğçe TOPÇU & Musa ÖZATA

Sağlık Çalışanlarının Afiliasyon Uygulamasına Yönelik Tutumlarının Araştırılması: Kırşehir ve Bolu Örneği.....113-131

Araştırma Makalesi

Ufuk ULUÇINAR

Teori Tabanlı Değerlendirmeye Dayalı Eklektik Bir Program Geliştirme Modeli.....132-151

Araştırma Makalesi

Semra OMAK, Yusuf ALPDOĞAN & Elif SAZAK

Sınıfta OSB’li Öğrenci Bulunan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Görüşleri..... 152-171

Araştırma Makalesi

Ertuğrul TALU & Dilek GENÇTANIRIM KURT

COVID-19 Salgınının Çocuklar Üzerindeki Akademik ve Psiko-Sosyal Etkileri172-189

Araştırma Makalesi

Metin YÜCEANT, Orhan Fatih BALANLI & Hüseyin ÜNLÜ

Türkiye Tenis Federasyonu İl Temsilcilerinin Örgütsel Bağlılığı ve İş Tatmini Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....190-204

Derleme Makale

Rıfat İlhan ÇELİK

Türkiye Selçuklu Devleti’nde Askerî ve İdari Bir Makam: Beylerbeyliği.....205-218

Araştırma Makalesi

Metin ELKATMIŞ & Mutluhan TANIK

Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Metaforik Alguları “Kırıkkale Üniversitesi Örneği”219-238

Araştırma Makalesi

Beyza BULUT & Feride BACANLI

Mesleki Olgunluğun Yordayıcıları Olarak Aile Etkisi, Yaşam Yönelimi ve Kariyer Kararı Verme Durumu.....239-256

Derleme Makale

Atila BEDİR

Günümüz Gelişme Ekonomisi Politikaları Çerçevesinde Ahiliğin Yapısı ve İktisadi Anlayışı.....257-276

Araştırma Makalesi

Ruhan KARADAĞ YILMAZ, Hayrünnisa SAVAŞ & Süleyman KALKAN

Katkıları ve Sorunlarıyla Uzaktan Eğitime Farklı Bir Bakış: Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algıları.....277-296

Araştırma Makalesi

Sinem GÜÇLÜER & Muhammet BAŞTUĞ

İlkokulda Derinlemesine Okuma Stratejisinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi.....297-316

Araştırma Makalesi

Osman CIL

Preservice Elementary Teachers' Perspectives on the Peer Assessment Process During an Academic Poster Session.....317-334

Araştırma Makalesi

Şaziye DİNÇER BAHADIR & İsmet KARACA

Halide Edib Adıvar'ın Çaresaz Romanında Bilgi Kipliği.....335-351

Araştırma Makalesi

Özlem DOĞAN TEMUR, Sedat TURGUT & Kemal ÖZDEMİR

İlkokul Öğrencilerinin Teknoloji Kullanımına Yönelik Veli Farkındalığı: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması.....352-365

Özgürlükçülük (Libertaryanizm) ve Eğitim: Özgürlükçü Eğitimin Temel Varsayımlarına İlişkin Bir Eleştiri

Tuncer FİDAN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
tuncerfidan@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-9954-1004

Derleme Makale

DOI: 10.31592/aeusbed.809403

Geliş Tarihi: 12.10.2020

Revize Tarihi: 21.01.2022

Kabul Tarihi: 08.03.2022

Atf Bilgisi

Fidan, T. (2022). Özgürlükçülük (Libertaryanizm) ve eğitim: Özgürlükçü eğitimin temel varsayımlarına ilişkin bir eleştiri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 1-20.

ÖZ

Özgürlükçülük, özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren refah devletlerinin yaşadığı verimlilik sorunlarına çözüm olarak önerilen iktisadi ve felsefi yaklaşımlardan biridir. Kuramsal tarama modelinde desenlenen bu çalışmanın amacı özgürlükçülüğün eğitime ilişkin varsayımlarını betimlemek ve uygulama sonuçlarından hareketle bu varsayımların geçerliliğini tartışmaktır. Bu doğrultuda, özgürlükçülüğün temel varsayımları ile bu kuram hakkındaki ampirik ve kuramsal çalışmalar bir analiz çerçevesi içinde sunulmuştur. Özgürlükçülüğün temel varsayımları, ağırlıklı olarak Hayek ve Friedman'ın çalışmalarından hareketle şekillenmiştir. Özgürlükçülüğün eğitime ilişkin varsayımları ise çoğunlukla Friedman'ın öne sürdüğü devletin eğitime müdahalesini meşrulaştıran gerekçeler etrafında tartışılmaktadır. Bu gerekçelerden ilki etkili bir rekabeti olanaksız kılan yüksek altyapı maliyeti nedeniyle devletin doğal tekele dönüşmesi veya eğitim alanında piyasa aksaklıklarının ortaya çıkmasıdır. İkinci gerekçe komşuluk etkileri gibi dışsallıkların varlığı; üçüncü gerekçe ise eğitimin nihai hedeflerinin belirsizliğiyle ilgilidir. Sonuç olarak denilebilir ki, Friedman'ın ortaya koyduğu devletin eğitime müdahalesini meşrulaştıran gerekçeler evrensel niteliklere sahip olmadıkları halde evrensel genellemelere dönüştürülmüştür. Bu genellemelerden hareketle evrensel sorunlara karşı anılan düşünürlerin önerdikleri çözümlerin ilk ve ortaöğretim düzeyinde öğrenciler arasındaki eşitsizliklerin derinleşmesi ve bütçe harcamalarının artması gibi etkilere; yükseköğretim düzeyinde ise ağır insani maliyetlerin yanında devletlerin iktisadi sistemleri için risk teşkil eden borç balonlarının ortaya çıkmasına yol açtığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Özgürlükçülük, özgürlükçü eğitim, eğitim finansmanı, okul seçimi, kupon sistemi.

Libertarianism and Education: A Criticism of Fundamental Assumptions of Libertarian Education

ABSTRACT

Libertarianism is one of the economic and philosophical approaches proposed as a remedy against efficiency problems of welfare states. The aim of this theoretical study is to portray the assumptions of libertarianism regarding education and to discuss their validity in light of the application results. Hayek's and Friedman's works mainly lie beneath the fundamental assumptions of libertarianism. In this direction, an analytical framework consisting of the fundamental assumptions of libertarianism, and empirical and theoretical studies examining these assumptions was built. Assumptions of libertarianism regarding education have predominantly been formulated around reasons asserted by Friedman, justifying state intervention to education. The first reason is natural monopoly position of states or emergence of market failures due to high infrastructure costs preventing effective competition. Second reason is the existence of externalities, such as neighborhood effect; and the third one is about the uncertainty of ultimate goals of education. Accordingly, it can be argued that Friedman's reasons justifying states' intervention to education have been offered as universal generalizations although they lack universal characteristics. Based on these generalizations, the remedies, proposed by libertarians against universal problems, have caused a deepening of inequalities among students and the increase in budgetary expenditures at K12 level, and the emergence of debt balloons posing a risk to economic systems of countries in addition to heavy humanitarian costs at higher education level.

Keywords: Libertarianism, libertarian education, educational financing, school choice, voucher system.

Giriş

Kapitalizmin ve sosyalizmin karşı karşıya gelmesi, demokratik süreçlerin de yardımıyla ne tam anlamıyla kapitalist ne tam anlamıyla sosyalist olarak nitelendirilebilecek bir karma iktisadi sistemin ve bu sistemin bir ürünü olan refah devletinin doğmasına yol açmıştır. Refah devletinin ana gayesi kapitalizmin ve sosyalizmin en iyi yönlerini birleştirmektir. Refah devletinin iktisadi sistemi

özel mülkiyet konusunda tamamen kapitalizmin yöntemlerini uygularken, makro-iktisadi yönetim ve sosyal haklar konusunda kamunun sorumluluğunu öne çıkarmaktadır (Ebenstein, 2014, s.236).

Briggs' göre (2006, ss.16-17) piyasa güçlerinin işleyişi, refah devleti tarafından siyaset ve bürokratik yönetim araçları vasıtasıyla üç şekilde yönlendirilmektedir:

- Emeklerinin ve mülklerinin piyasa değerine bakılmaksızın bireylerin veya ailelerin asgari gelirlerinin güvence altına alınması.
- Toplumsal krizlere karşı bireylerin veya ailelerin bazı yükümlülükleri yerine getirmelerini sağlayarak güvensizliğin azaltılması.
- Statü veya sınıf farkı gözetmeksizin bütün yurttaşların üzerinde uzlaşmış sosyal hizmetlere ulaşımının sağlanması.

Refah devletinin bu denli gelişmesi toplumsal ve iktisadi bazı tepkilere yol açmıştır. Kamu harcamalarının oranı 1929 büyük buhranından 2000'li yıllara kadar dünya genelinde ortalama sekiz kat artmıştır. Devletlerin büyüklüğünün yanında verdikleri hizmetlerin çeşitliliğinde artışlar görülmüştür. Devlet bir taraftan ekonomik gelişme için tasarruf oranını artırmak zorunda iken bir taraftan da toplumsal istikrarı ve uyumu sürdürmek suretiyle meşruiyetini korumak için kamu harcamalarını artırmak zorunda kalmıştır. Kamu harcamalarının artışına yönelik refah devletinin üzerindeki toplum baskısı 1970'li yılların başlarında Habermas'ın (1975, s.68) ifadesiyle meşruiyet krizlerine yol açmıştır (Briggs, 2006, ss.16-17; Karataş, 2019, s.32).

Kamu harcamalarının artışı nedeniyle refah devletinin yaşadığı krize karşı gelişen tepkilerden biri de özgürlükçülüktür. Hayek ve Friedman gibi düşünürlerce temeli atılmış olan özgürlükçülük akımı, genel prensipte küçülen devleti ve daha az devlet müdahalesini amaçlayan bir oluşumdur (Ebenstein ve Ebenstein, 2000, s.814). Özgürlükçülük, 20. yüzyılın iktisadi ve siyasi yaşamında büyük etkiler bırakmış olan felsefi ve iktisadi bir yaklaşımdır. Özellikle eğitim alanında devletlerin verimlilik sorunlarına karşı önerdikleri çözümler büyük tartışmalara yol açmış, insani ve mali etkileri ağır eleştirilere maruz kalmıştır. Bu tartışmaların ışığında, kuramsal tarama modelinde desenlenen bu çalışmanın amacı önde gelen özgürlükçü iktisatçılar olan Hayek ve Friedman'ın görüşleri ışığında özgürlükçülüğün eğitime ilişkin temel varsayımlarını betimlemek, bu varsayımlarını dayandırdıkları gerekçeleri ve uygulamadaki sonuçlarından hareketle bugün için/mevcut bağlamda geçerliliklerini tartışmaktır. Bu ana amaç doğrultusunda özgürlükçülerin ileri sürdükleri devletin temel eğitim ve mesleki eğitime müdahalesini meşrulaştıran felsefi ve iktisadi gerekçeler ile bu gerekçelere yönelik eleştiriler alt amaçlar olarak incelenmiştir. Alt amaçlar incelenirken özgürlükçü filozofların bireysel özgürlüğün sınırları, iyi isteme, ahlakî seçim ve ayırt etme sorunları için önerdikleri bakış açıları ve çözümler ele alınmıştır. Özgürlükçülük eğitim yönetimi ve ekonomisi alanlarında son derece güçlü etkiler bırakan bir yaklaşımdır. Bu çalışmanın özgürlükçülük yaklaşımının eğitime ilişkin temel varsayımlarının daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayabileceği söylenebilir. Özellikle bu varsayımların gerekçeleri ve sonuçları arasındaki neden sonuç ilişkilerini açık bir şekilde ortaya koyabilir. Bu şekilde politika yapımcılar ve uygulayıcılar ile eğitim araştırmacılarına yönelik bir analiz çerçevesi oluşturabileceği düşünülmektedir.

Özgürlükçülük

Özgürlükçülüğün, aydınlanma çağı ile birlikte Batı siyaset felsefesine egemen olan devlet-birey ilişkisi hakkındaki tartışmaların parçası olduğu ileri sürülebilir. Örneğin Descartes aklın herkese eşit dağıtıldığını belirterek eşitlikçi bir toplum düşüncesini ortaya koymuştur (Rorty, 1996, s.36). Öte yandan, Hobbes (2020, s.76) doğal eşitliğin karşısındadır. Ona göre doğal eşitlik her insanın birbirine düştüğü savaş ve kargaşa durumuna yol açmaktadır. Bireylerin ve çıkarlarının korunması için bireylerin haklarını siyasal egemene devretmeleri gerekmektedir (Hobbes, 2020, s.76). Locke'a göre (2003, s.4) ise, doğa durumunda bütün insanlara 'herkesin eşit ve bağımsız olduğunu ve ötekilerin doğal haklarına, başka bir ifadeyle yaşamına, özgürlüğüne ve mülkiyetine zarar verilmemesi gerektiğini öğreten' akıl mevcuttur. Devlet ise mutlak egemen değil insanların doğal haklarını kısıtlamayan bir hizmet aracıdır (Locke, 2003, s.48). Rousseau'nun devlet-birey ilişkisine ilişkin görüşleri Hobbes ve Locke'un görüşlerinden farklılaşmaktadır. Diğerlerinden farklı olarak

Rousseau'nun egemeni siyasal güç sahibi olanlar değil halktır. Diğer büyük siyasi düşünürlerin aksine Rousseau halk egemenliğinin devredilemez ve bölünemez olduğunu belirtmektedir. Egemenlik halkın genel iradesine dayanmaktadır. Bu genel irade temsil edilemediğinden devredilmesi ve bölünmesi imkânsızdır. Ancak yürütme ve yargı işlerinin halk adına birileri tarafından yürütülmesi gerektiği için bu tür işler için egemenliğin bir kısmının göçerilmesi şarttır. Yine de yürütme ve yargı halk egemenliğine tabidir (Rousseau, 1999, s.4). Diğer taraftan Mill (1863, s.26) kendisinden önceki düşünürlerin aksine ilgisini bireye yöneltmiştir. Toplumun en üst düzeydeki mutluluğunun bireyi mutlu edemeyebileceğini fark etmiştir. Yönetim biçiminin tiranlıktan özyönetime doğru evrilmesi özgürlük sorununu çözmektedir. Toplum birey üzerinde herhangi bir siyasi oluşumun uygulayabileceğinden daha fazla baskı uygulayabilmektedir. Zira siyasi tiranlıktan farklı olarak toplumsal tiranlık yaşamın bütün ayrıntılarına sirayet ederek ve insan ruhunu köleleştirerek bireye sığmabileceği çok fazla alan bırakmamaktadır. Duygu ve düşünce özgürlüğü güvence altına alınmadığı müddetçe, toplumun da özgür olması mümkün görünmemektedir. Mill (1863, s.26) bireysel özgürlüğün kısıtlanmasının ancak zarar ilkesiyle meşru sayılabileceğini ileri sürmektedir. Medeni bir toplum üyesine yalnızca diğerlerine zarar vermesini engellemek amacıyla zorlayıcı güç uygulanabilir (Mill, 1863, s.26).

Mill'in (1863, s.26) görüşlerine benzer şekilde, özgürlükçülüğün merkezinde birey yer almaktadır. Özgürlükçüler özgürlük sorununa birey odaklı yaklaşmaktadır. Ebenstein ve Ebenstein'e göre (2000, s. 814) özgürlükçülük, refah devletine ve devletin genel büyümesine karşı verilen birey odaklı liberal hatta radikal liberal bir tepkidir. Bununla birlikte, özgürlükçülüğün savunduğu bireycilik kuralsız ve sınırsız bir kavram değildir, zira Hayek (2011, s.232) özgürlüğün en önemli bileşeninin hukuk olduğuna inanmaktadır. Hayek'e göre (2011, s.232) hukukun olmadığı bir yerde özgürlük de olmaz. Özgürlük için bireyin diğerlerinin kısıtlamalarından ve şiddet eğilimlerinden bağımsız kılınması gerekmektedir. Özetle, özgürlük hukukî sınırlar dâhilinde bireyin dilediğini yapabilmesidir; bunun için de diğerlerinin keyfi iradesine tabi olmadan kendi iradesini takip edebilmelidir (Hayek, 2011, s.232). Benzer şekilde özgürlükçüler "iyi isteme" sorununa da birey odaklı bir çözüm önermektedir. Zira insanlar maliyeti kamu tarafından karşılandığında daha fazla "iyi isteme" eğilimindedir. Başka bir ifadeyle toplumdaki zayıf kesimlerin desteklenmesi gibi ahlakî olanı istemek bireylere, eyleme geçmek devletlere bırakıldığında bireylerin farkındalığı azalmakta ve "iyi isteme" sonuçları bireyler tarafından üstlenilen bir yükümlülük olmaktan çıkmaktadır. Ayrıca özgürlükçülere göre bu durum ahlakî olan seçme ve ayırt etme için uygun koşulların oluşmasını engellemektedir. Belirli eylemler lehine devletler veya toplumlar tarafından uygulanan baskı veya teşvik ahlakî olan veya olmayan arasında ayırım yapma yükümlülüğünü de bireylerden alıp daha üst siyasi otoritelere veya toplumsal kurumlara devretmektedir (Hayek, 1995, s.45; Friedman, 2002a, s.33). Bu bağlamda Hayek (1937, ss.36-37) birey-devlet ilişkisini açıklamada "kendiliğinden" oluşan bir düzenin varlığından bahsetmektedir. Kendiliğinden oluşan düzen ekonomik etkinlikler gibi toplumsal eylemlere devletin doğrudan müdahale etmesi yerine toplum üyelerini iş birliği içinde etkileşimde bulunmasıyla, kanunları veya kuralları oluşturmasıyla ortaya çıkmaktadır. Burada devletin amacı insanlara ne yapacağını emretmek veya bildirmek değil, yapmayı seçtikleri eylemi yerine getirmek için onlara imkânlar sunmak olmalıdır (Hayek, 1937, ss.36-37). Hayek, bu imkânları sunabilmesi için devletin önemli bir olumlu bir rol üstlenmesine, başka bir ifadeyle refah devleti niteliklerine sahip olması gerektiğine inanmaktadır. Bu nedenle eğitim, sağlık, işsizlik, emeklilik ve sosyal hizmetler gibi alanlarda devlet etkin olmalıdır. Hayek'in asıl endişesi devletin bu hizmetleri yerine getiriyor olan taraf olması değil söz konusu alanlarda tekelleşmesidir. Klasik refah devleti anlayışında tamamen devletin kontrolünde görülen alanlar özel sektörün rekabetine açılmalı ve mümkün olduğu kadar özelleştirilmelidir. Sosyal hizmetlerin hedef kitlesi de büyük ölçüde daraltılmalı, yaşlılar, özel gereksinimi olan bakıma muhtaç kişiler ve yetimler gibi dezavantajlı gruplarla sınırlandırılmalıdır. Çünkü yardım faaliyetleri devletin değil toplumun öncelikli görevidir ve toplum tarafından gönüllü olarak yürütülmelidir. Refah devleti kavramı Hayek'in görüşlerinde hala önemini korusa da günümüzde büyük ölçüde sınırlandırılmıştır (Yager, 2006, ss.100-101).

Hayek ile özgürlükçülük geleneği içinde yer alan Friedman'ın, 1970'li yıllarda yaşanan iktisadi krizlere ilişkin önerdiği ve geniş ölçüde kabul gören önlemler, Hayek'in düşüncelerini önemli ölçüde yansıtmaktadır. Friedman devletin büyümesine karşıdır. Serbest piyasa kamu hizmetlerini

devletten daha ucuza ve daha iyi bir şekilde sunabilmektedir. Bu durumda devletin ekonomi için yapabileceği en iyi şey yoldan çekilmektir (Durmaz, 2016, s.40). Devleti insanların cebinden uzak tutmayı amaçlayan ama birçok sosyal konuda topluma müdahil olmasını isteyen muhafazakâr iktisatçılardan farklı olarak Friedman bireysel özgürlüklerle ilgili olduklarından uyuşturucunun, pornografinin, kürtajın, ötenazinin ve para karşılığı cinsel ilişkinin yasallaşmasını, ordunun ise tamamen gönüllülerden oluşmasını önermektedir. Bunun yanında esnek nitelikli uluslararası döviz kurları, istikrarlı fiyatlar, denk bütçe ve eğitimde kupon sisteminin uygulanmasının özgürlükçülüğün gereği olduğunu ifade etmektedir. Kendisinin, düşünceleri yoluyla özellikle kupon sistemi ve okul seçimi uygulamalarında etkisi büyük olmuştur (Friedman, 2002a, s.96). Hayek'e benzer şekilde Friedman da devletin sınırları konusunda açık bir ölçüt geliştirmemiştir. Hayek'in hukukun özgürlüğü yarattığı savından hareketle, Friedman devlet etkinliklerinin paternalist temellerinin birçok yönden klasik liberalizm için sorun içerdiğini belirtmektedir. Zira siyaset, esasen birilerinin diğerleri için karar vermesi hususunun kabullenilmesi ilkesinin onaylanmasına dayanmaktadır ki, Friedman için bu durum "kabul edilemez nitelikte"dir. Bununla birlikte Keynes özgürlükçülüğün bireylerin birbirlerine zarar vermedikleri müddetçe devletin veya bireyin nerede duracağına ilişkin herhangi bir ölçüt veya sınır geliştiremediğini belirtmektedir (akt. Hayek, 1995, s.45). Bu hususla ilgili olarak Friedman, yanlıya açık da olsa sağduyu ile hareket edilmesinin altını çizmektedir. Bir yargıya ulaşıldığında, bireyin kendi yargısının doğru olduğuna dair diğerlerini ikna yeteneğine veya diğerlerinin bireyin görüşlerini değiştirmedeki ikna yeteneğine güven duyulması gerektiğini ifade etmektedir. Kusurlu ve önyargılı da olsalar bireylerin özgür tartışmalar, sınamalar ve hatalar yoluyla ulaştıkları ortak yargılara inanç duyulmalıdır. Bu ifadelerinden anlaşılacağı üzere Hayek'ten farklı olarak Friedman, demokrasi konusunda görece daha iyimserdir ve aslında demokrasinin güçlü bir destekçisidir (Friedman, 2002a, ss.33-34).

Yöntem

Bu çalışmada benimsenen kuramsal tarama modeli, belirli bir kurama özgü temel varsayımlar ile bu kuram hakkındaki ampirik ve kuramsal çalışmaların bir analiz çerçevesi içinde sunulmasını gerektirmektedir. Bu tür çalışmaları değerlendirirken şunlar önerilmektedir (Whetten, 1989, ss.494-495):

- Çalışmanın mevcut düşünce yapısına nasıl katkılar sağladığı,
- Çalışmanın gelecekteki çalışmaları nasıl etkileyebileceği,
- Sunulan tartışma ve gerekçelerin mantıklı olup olmadığı,
- Sunulan tartışma ve gerekçelerin kuramın tam olarak anlaşılmasını sağlayıp sağlamadığı,
- Çalışmanın kurgusunun kuramın tam olarak anlaşılmasını sağlayıp sağlamadığı,
- Kurama ilişkin sunulan tartışmaların güncelliği,
- Çalışmanın kimlere hitap ettiği gibi hususların dikkate alınması önerilmektedir.

Bu kapsamda Ocak 2020 tarihine kadar özgürlükçülük ve özgürlükçülüğün eğitim finansmanına etkilerine ilişkin alanyazın taranmıştır. Ardından, özgürlükçülüğün eğitime ilişkin temel varsayımları ve bu varsayımların gerekçeleri betimlenmiş ve bu varsayımların gerekçeleri ve sonuçlarına ilişkin eleştiriler ortaya konmuştur. Özellikle sonuçlar incelenirken Friedman ve Hayek'in görüşlerini tam olarak yansıtan ilk örnek (prototip) uygulamalar taranmıştır.

Bulgular

Günümüzde eğitimin, küresel düzeyde incelendiğinde, büyük ölçüde kamu kaynaklarıyla finanse edilmekte olduğu izlenmektedir. Kamusal eğitim, zaman içinde gelişmiş ve serbest girişim felsefesinin egemen olduğu ülkelerde dahi alternatifsiz olarak kabul edilecek ölçüde kurumsallaşmıştır (Bifulco, Ladd ve Ross, 2009, s.132). Bu noktada, Friedman (1955, s.123), kamunun eğitim alanına müdahalesinin üç ana gerekçeden kaynaklandığını ifade etmektedir. Birinci gerekçe, etkili bir rekabeti imkânsız kılan yüksek altyapı maliyeti nedeniyle devletin doğal tekele dönüşmesi veya eğitim alanında piyasa aksaklıklarının ortaya çıkmasıdır. İkinci gerekçe, komşuluk etkileri gibi dışsallıkların varlığıdır. Komşuluk etkisi, bir bireyin eyleminin başkaları üzerine bireyin karşılayamayacağı ölçüde

önemli maliyetler yüklemesi veya başkaları üzerine onların bireye geri ödeyemeyecekleri ölçüde önemli kazançlar yüklemesi durumudur. Başka bir ifadeyle gönüllü maliyet veya kazanç takasının yapılamayacağı durumlara işaret etmektedir. Üçüncü gerekçe ise eğitimin nihai hedeflerinin belirsizliğiyle ilgilidir. Bireyler kendileri için hangi hedefin doğru olduğuna karar veremeyebilirler. Bu tür durumlarda devlet, çocukların ve hukukî ehliyeti bulunmayan yetişkin bireylerin yüksek yararını gerekçe göstererek onların rızası olmaksızın eyleme geçebilir (Friedman, 1955, s.123). Friedman (1955, ss.123-124; 1997, s.341) devletin eğitime müdahalesini meşrulaştıran gerekçelerin etkilerini genel yurttaşlık eğitimi ve mesleki eğitim olmak üzere iki başlık altında tartışmaktadır. Zira özgürlükçülere göre bu iki alandaki devlet müdahaleleri farklı gerekçelere dayalı olarak meşrulaştırılmaktadır. Bu kısımda Friedman'ın (1955, ss.123-124; 1997, s.341) bu iki alana ilişkin ileri sürdüğü gerekçeler ile bu gerekçelere yönelik eleştiriler sunulmuştur.

Genel Yurttaşlık Eğitimi

Friedman (1955, s.124), asgari düzeyde okur-yazarlık ve ortak değerler hakkında bilgi sahibi olunmadan istikrarlı ve demokratik toplumun mümkün olmayacağını ileri sürmektedir. Bu ön koşulların yerine getirilmesi eğitim süreciyle mümkündür. Bireylerin eğitimden elde ettikleri kazanımlar yalnızca onlara veya ailelerine katkı sağlamaz. Toplumun diğer üyeleri de söz konusu bireysel kazanımlardan olumlu yönde etkilenirler. Bu yönelimle, bir bireyin eğitim almış olması, istikrarlı bir demokratik toplumu destekleyerek diğer bireylerin toplumsal refahına da hizmet etmektedir (Hayek, 2011, s.377) denilebilir. Bununla birlikte tek tek bireylerin veya ailelerin eğitimden ne kadar fayda sağladıklarını hesaplamak veya bu faydanın maddi değerini tespit etmek ve karşılığını ilgililerden tahsil etmek uygulanabilir bir yaklaşım değildir. Tam da bu noktada komşuluk etkisinin güçlü bir şekilde varlığını hissettirdiği ileri sürülebilir. Zira her bir bireyin belirli bir süre için belirli türde eğitim alması gerekmektedir. Bu gereklilik emlak vergisi veya motorlu taşıtlar vergisi gibi belirli standartlara ulaşmış bireylerin yükümlülüğünde olan bir durum değil, her ailenin kendiliğinden uygulaması gereken özellikte bir yükümlülüktür (Friedman, 1955, s.124).

Özgürlükçülere göre, bu türden bir eğitim ihtiyacının mali yükü ailelerin büyük çoğunluğu tarafından karşılanabildiği takdirde, ailelerden maliyetleri doğrudan üstlenmelerini talep etmek gerekmektedir (Friedman, 2002b, s.21). Uç durumlarda dezavantajlı aileler lehine birtakım düzenleme yapılabilir. Aileleri tarafından ihmal veya istismar edilen çocuklar için hâlihazırda düzenlemeler mevcuttur. Maliyetleri ailelere yüklemenin avantajı, çocuk sahibi olmanın toplumsal ve özel maliyetlerini eşitlemesi ve böylece aile büyüklüğünü göz önünde bulunduran daha dengeli bir dağılımı sağlamasıdır. Fakat ailelerin kaynakları ve çocuk sayılarındaki farklılıklar büyük maliyetlerle sağlanabilen standart eğitimin gerekliliğiyle birleştiğinde bu türden bir iktisadi politika uygulanabilir olmaktan çıkmaktadır (Friedman, 1955, s.124). Bunun yerine devletler, eğitimin maliyetini üstlenmeyi seçmişlerdir. Görüldüğü üzere hem asgari eğitim süresini belirleme hem eğitimin devlet tarafından finanse edilmesi politikaları komşuluk etkisi tarafından meşrulaştırılmaktadır (Hayek, 2011, ss.377-381).

Tüm bunların yanı sıra, komşuluk etkisi eğitim örgütlerinin doğrudan devlet tarafından işletilmesi politikasını meşru kılmamaktadır. Ancak devletlerin bütün eğitim örgütlerini doğrudan kontrol etme isteği kamusal finansmanı öne çıkarmıştır. Bu nedenle eğitim örgütlerinin işletme maliyetleri çoğunlukla doğrudan devletler tarafından sübvansede edilmektedir (Hanushek, Kain, Rivkin ve Branch, 2007, s.823). Friedman (1955, s.125), bu tür durumlarda devletlerin finanse edebilecekleri asgari eğitim düzeyini belirleyerek ailelere çocuk başına her yıl paraya çevrilebilen kuponlar dağıtılmasını önermektedir. Bu kuponlar devletler tarafından onaylanmış eğitim örgütlerinden hizmet satın almak için kullanılabilir. Aileler istedikleri eğitim örgütünden kupon karşılığı hizmet satın almada ve ihtiyaçları uyarınca aile bütçelerinden ek tutarlar harcamada özgür olmalıdır (Friedman, 1997, s.344). Ayrıca eğitim hizmetleri yalnızca devletler tarafından değil kâr amacı güden özel işletmeler veya kâr amacı gütmeyen örgütler tarafından da sunulabilir. Devletin rolü, program içeriklerinin asgari seviyelerde belirlenmesi gibi okulların belirli standartları karşılamalarını sağlamakla sınırlandırılabilir (Hayek, 2011, ss.381-385). Bununla birlikte, komşuluk etkisi perspektifinden yaklaşıldığında, özel sektör tarafından işletilen okulların bazı sakıncalara yol

açabilmekte olduğu gözlenmektedir. Örneğin dini gruplar tarafından işletilen okullar birbirleriyle uyumsuz değerleri öne çıkarabilir ve eğitimi standart bir hizmet olmaktan çıkarabilirler. Benzer şekilde özel okullar toplumsal sınıflar arasındaki uçurumu derinleştirebilmektedir. Nitekim okul seçimi imkânı tanınan belirli toplumsal sınıflara mensup aileler benzer okullara yoğunlaşarak farklı sınıflardan çocukların aynı okullarda okullar bünyesinde bir arada bulunmalarını engelleyebilirler. Bu bağlamda, özel sektör odaklı okul seçimi sisteminin bu sakıncalarının göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Friedman, 1997, s.344; Hayek, 2011, s.385). Devlet müdahalesi lehine olan bir başka husus ise devletin doğal tekel statüsüdür. Küçük yerleşim yerlerinde ve kırsal bölgelerde, öğrenci sayısı birden fazla okulun kurulmasını imkânsız kılacak kadar az olabilir. Bu tür durumlarda rekabetçi bir piyasanın ailelerin çıkarlarını korumasını beklemek doğru olmayacaktır. Doğal tekelin diğer alternatifleri ise kısıtsız özel tekel, devlet kontrolü altındaki özel tekel ve taşınabilir eğitim gibi politikalar (Friedman, 1955, s.128).

Tüm bu tartışmalar ışığında, Friedman (1955, s.128; 1997, s.344) ilk ve ortaöğretim kademeleri için karma bir model önermektedir. Bazı okullar devlet tarafından işletilirken çocuklarını özel sektör tarafından işletilen okullara gönderen ailelere devlet okulunda öğrenci başına yapılan harcama tutarı kadar ödeme yapılabilir. Bu türden bir düzenleme devletin doğal tekel konumunu göz ardı etmeden okullar arası rekabeti teşvik edebilir (Friedman, 1997, s.344). Bu düzenleme ayrıca çocuklarını devlet tarafından sübvansize edilmeyen okullara gönderen ailelerin haklı şikâyetlerine çözüm getirebilir. Zira bu aileler hem vergiler yoluyla dolaylı olarak hem okul ödemeleri ile doğrudan iki kez eğitimi finanse etmektedirler. Okullar arası rekabetin teşvik edilmesi okul geliştirme çabalarını tetikleyerek eğitim sistemlerinin esneklik kazanmalarını sağlayabilir. Bunun yanında, böylesi bir tutum öğretmen maaşlarının piyasa koşullarının etkisiyle belirlenmesinde etkili olabilir. Diğer taraftan devlet kurumları, maaş baremlerinin değerlendirilmesinde ve eğitim arz veya talep değişimlerine hızlı uyum sağlanmasında bağımsız ve düzenleyici bir konuma sahip olabilirler (Friedman, 1955, s.128; 2002b, s.21).

Friedman (1955, s.129; 2002b, s.21), devletlerin yukarıda anılan türde mekanizmalar geliştirememelerinin temel nedeninin doğal tekel tartışmalarının çok eski tarihlerden itibaren iktisat ve kamu yönetimi politikalarına egemen olmasına bağlamaktadır. Devletin doğal tekel konumundan çekilerek eğitimi rekabetçi serbest piyasa aktörlerine terk etmesi pek tabii ki sorunsuz atlatılacak bir süreç değildir. Yine de bu süreçle ilgili bütün olası sorunlara bir çözüm önerisinde bulunmak mümkündür (Friedman, 1955, s.129). Ekonominin diğer sektörlerinde gözlenen özelleştirme uygulamaları gibi mevcut taşınmazların ve taşınırların özel girişimcilere satılması, geçiş sürecinde sermaye kayıplarını engelleyebilir. En azından bazı bölgelerde okulların devlet tarafından işletilmesi kademeli ve kolay geçişi sağlayabilir. Şüphesiz bazı devlet kurumlarının bu anlamda sübvansiyon koşullarıyla ilgili çekinceleri olacaktır. Bazı alanlara daha fazla kaynak transfer edilmesi diğerlerine nazaran onları daha çekici kılacaktır. Ancak okullar arası eğitim kalitesi farkından kaynaklanan yığılmalar göz önünde bulundurulduğunda bunun yeni bir sorun olmadığı görülmektedir (Friedman, 1997, s.344). Friedman'a göre (1955, s.130) bu uygulamayla ortaya çıkması muhtemel tek yeni sorun, ailelere tanınan geniş özgürlükler nedeniyle daha fazla istismar riskinin belirmesidir. Başka bir ifadeyle, aileler eğitim örgütlerinin mevcut durumlarını tam olarak bilemeyebilirler ve hizmet sağlayıcıları bu durumdan olumsuz yönde faydalanmayı seçebilirler. Sürecin yönetim boyutu ile ilgili ortaya çıkması muhtemel zorluk ise herhangi bir değişme karşısında statükoyu sürdürme eğilimidir (Friedman, 1997, s.344; 2002b, s.21).

İlk ve ortaöğretimden farklı olarak, yükseköğretim kademesinde komşuluk etkisi veya doğal tekel gibi gerekçeler devlet müdahalelerini meşrulaştırmak için yeterli değildir (Friedman, 1955). Friedman (1955, s.131; 2002a, s.86) yükseköğretim kademesindeki devlet müdahalesinin en önemli gerekçesinin toplumsal ve siyasal liderlerin yetiştirilmesi olduğunu ileri sürmektedir. Fakat özgürlükçülere göre ağırlıklı olarak mesleğe yönelik eğitim veren bir yükseköğretim sisteminin sırf bu gerekçeyle sübvansize edilmesi gerçekçi bir yaklaşım olarak değerlendirilmemektedir (Hayek, 2011, ss.383-385).

Mesleki Eğitim

Genel yurttaşlık eğitiminden farklı olarak mesleki eğitim alanındaki devlet müdahaleleri komşuluk etkisiyle açıklanamamaktadır. Özgürlükçülere göre mesleki eğitim; makine, bina ve diğer insan olmayan sermaye türlerine yapılan yatırımlara benzer şekilde ancak insan sermayesine yönelik bir yatırımdır. Temel işlevi de bireyin iktisadi verimliliğini yükseltmektir. Verimlilik düzeyi artan emeğin karşılığında birey, daha yüksek getiri elde ederek serbest piyasa tarafından ödüllendirilmektedir. Başka bir deyişle, uzmanlık eğitimi karşılığında elde edilecek mali getiriler, makinelere yapılan sermaye yatırımları karşılığında elde edilen mali getirilere benzemektedir (Hayek, 2011, s.383). Her iki durumda da yatırım maliyetleri ilave gelirlerle dengelenmelidir. Mesleki eğitim için en büyük maliyet grubunu eğitim süresince vazgeçilen gelirleri ifade eden fırsat maliyeti, gelir elde etme döneminin ertelenmesiyle kaybedilen faiz ve okul ücretleri ile kitap ve araç-gereç temini gibi harcamalar oluşturmaktadır. Fiziki sermaye için en yüksek tutardaki maliyetler taşınır ve taşınmazlardan oluşan aynı sermaye ile bu sermaye türüne ilişkin inşaat-donatım giderleri ve inşaat süresince kaybedilen faiz gelirleridir. Her iki durumda da ek gelirlerin ilave maliyetleri aşması bireylerin büyük ihtimalle yatırımı cazip kabul etmelerini sağlamaktadır (Friedman, 1955, s.132; 1997, s.344).

Fiziki varlıklara veya insana yapılabilecek düzeyde sermaye mevcut ise doğrudan veya piyasa aracılığıyla yapılacak olan yatırımlar sonucu elde edilen getirinin mevcut sermayeye ilave getiri oranı iki şekilde gerçekleşmektedir. İnsani olmayan sermaye türüne yatırım daha yüksek getiri sağlıyorsa, aileler mesleki eğitime yatırım yerine çocuklar için bu türden bir yatırıma daha isteklidirler. Aksi yönde bir getiri mevcut ise aileler mevcut sermayeyi mesleki eğitime yönlendirmeyi seçmektedir (Bloom, Hartley ve Rosovsky, 2007, s.295). Bununla birlikte mesleki eğitime yapılan yatırımların getiri oranının fiziki sermayeye yapılan yatırımlardan çok daha yüksek olduğunu gösteren ampirik bulgular mevcuttur. Bu nedenle insan sermayesine yapılan yatırımların doyumluk düzeyine ulaşmadığını ileri sürmek yanlış olmayacaktır. Fakat yatırımların hangi alanlarda yetersiz olduğu tam olarak ortaya konulabilmiş değildir. Genellikle tıp, hukuk ve diş hekimliği gibi daha uzun süreli eğitim yatırımlarını gerektiren mesleklerde eksiklik açık bir şekilde fark edilmektedir (Friedman, 1955, s.132).

Bu tartışmalar ekseninde şunu belirtmek yerinde olacaktır; insan kaynağına yapılan yatırımların azlığı, kimi durumda sermaye piyasasındaki muhtemel piyasa başarısızlıklarının göstergesi olabilir. İnsana yapılan yatırım, fiziki sermayeye yapılan yatırımla aynı şartlarda veya kolaylıkta yapılamamaktadır. Sabit vadeli nakdi kredi yoluyla fiziki sermayeye yatırım yapılmış ise borç veren kişi fiziki varlıklar üzerine ipotek koyarak veya iflas durumunda ikinci derecedeki alacaklardan tahsil ederek alacağını teminat altına alabilir. Borç veren kişi aynı miktarda krediyi bir bireyin kazancını artırmak amacıyla kullanırsa benzer bir teminata sahip olamaz (Friedman, 1982, s.90). Bunun yanında insana yapılan yatırımlar yüksek risk içermektedir. Beklenen ortalama getiri yüksek olabilir ancak bireysel getiriler yüksek düzeyde değişkenlik göstermektedir. Ölüm veya fiziki yetersizlik bu değişkenliğin görünen nedenleri olsalar da yetenek, enerji ve şans faktörlerindeki farklılıklar kadar büyük bir önem taşımamaktadır. Sabit vadeli nakdi krediler yalnızca beklenen kazançlar ile teminat altına alınabilmektedir ve kayda değer bir kredi oranı da hiçbir zaman ödenemeyecektir. Bu tür kredileri hedef kitle nazarında cazip hale getirmek için nominal faiz oranlarını temerrüde düşmüş borçlar nedeniyle gerçekleşen sermaye kayıplarını telafi edecek düzeyde belirlemek gerekmektedir (Friedman, 1955, s.136). Tüm bunların yanı sıra, yüksek faizler ödünç para verme işleriyle ilgili yasal düzenlemelerle çelişebilir ve kredileri cazip olmaktan çıkarabilir. Diğer riskli yatırımlarda bu türden sorunlar için geliştirilen tedbir öz sermayeye hisse sahibinin payı kadar sınırlı yükümlülüğün eklenmesidir. Bunun eğitimdeki karşılığı bireyin muhtemel kazancından bir pay satın almaktır. Bu durum aynı zamanda “insan sermayesi sözleşmesi” olarak adlandırılmaktadır. Başka bir ifadeyle bu, borç verene gelecekteki kazancının belirli bir oranını ödeme taahhüdüyle bireyin eğitimi için ihtiyaç duyduğu finansmanın sağlanmasıdır (Friedman, 2002a, ss.89-90). Bu şekilde borç verenler, başarı gösteremeyen bireyler nedeniyle kaybettikleri yatırımlarını başarılı bireyler sayesinde telafi etme şansına kavuşmuş olacaktır. Kısmi kölelik benzeri bağımlılık ilişkileri yaratma ihtimalinin dışında bu türden sözleşmeler için yasal ve etik engellerin bulunmadığını söylemek mümkündür. Bu

uygulamanın yaygınlaşmamasının ardındaki en önemli neden ise yüksek kâr beklentilerine rağmen sürecin yönetimde yaşanacak güçlüklerdir. Uzun bir süre boyunca bireylerin ikametgâh ve gelir bilgilerini doğru bir şekilde elde etmek ve borç verenin payını tahsil etmek yönetsel açıdan yoğun mali ve hukukî açıdan karmaşık bir süreçtir (Friedman, 1955, s.136).

Her ne sebeple olursa olsun insan sermayesine yeterince yatırım yapılmasını engelleyen bir piyasa başarısızlığı mevcuttur ve bu husus devlet müdahalesini meşrulaştırmaktadır. Yönetsel maliyetlerin insan sermayesi yatırımlarına engel teşkil etmesi nedeniyle doğal tekel olarak, piyasa katılıklarına karşı piyasa işleyişinin geliştirilmesi nedeniyle kolaylaştırıcı olarak devlet müdahaleleri gerekmektedir. Bu müdahaleler çeşitli biçimlerde gözlenebilir (Ebenstein ve Ebenstein, 2000, s.816). Aralarında sıklıkla gözlenen biçim, mesleki eğitimin kamu gelirlerinden karşılıksız sübvansane edilmesidir, ancak özgürlükçülere göre bu uygun bir yol olmayabilir. Zira bir yatırımın getirisi, yatırım bedelini ve piyasa faiz oranı tutarını karşıladığı takdirde yapılmalıdır. İnsana yapılan yatırımın getirisi bireyin hizmetleri karşılığında eğitim almadığı durumdan daha yüksek gelir elde etmesidir. Serbest piyasa ekonomisinde birey, bu getiriyi kişisel gelir olarak almaktadır. Fakat yatırım devlet tarafından sübvansane edildiği takdirde birey getirisine rağmen herhangi bir maliyet üstlenmemektedir (Hayek, 2011, s.383). Eğitim almak isteyen herkese sübvansiyon verildiği ve asgari nitelik standartları karşılandığı takdirde aşırı yatırım söz konusu olacaktır. Zira bireyler yatırılan sermaye ve olası faiz getirisini düşünmeden özel maliyetlerin üzerinde bir getiri sağladığı müddetçe eğitim almaya isteklidirler. Bu tür aşırı yatırımlardan kaçınmak için devletler sübvansiyonları kısıtlamalıdır. Aşırı yatırım sorununun yanında sübvansiyonlar paylaşım sorunlarına da yol açabilmektedir. Yatırıma aktarılacak kısıtlı miktardaki kaynağın gerçekten finansmana ihtiyaç duyan kişi sayısından fazla hak sahibi arasında dağıtılması keyfi uygulamalara yol açabilmektedir. Eğitim desteği almaya hak kazanan şanslı kişiler eğitim yatırımının bütün getirisini alırken, yatırım maliyeti bütün vergi mükelleflerinin sırtına yüklenmektedir. Başka bir ifadeyle, özgürlükçüler yükseköğretimin devlet tarafından sübvansane edilmesiyle gelirin keyfi bir şekilde yeniden dağıtıldığını ileri sürmektedir (Friedman, 1955, s.136; 2002b, s.21). Bu noktada özgürlükçülerin önerdiği çözüm, gelirin yeniden dağıtılması değil, fiziki sermaye yatırımlarında olduğu gibi insana yatırım için sermaye tahsisinin sağlanmasıdır. Başka bir ifadeyle, özgürlükçüler, bireylerin mesleki eğitime yapılan yatırımın maliyetlerini kendilerinin üstlenmelerini ve getirisine hak kazanmaları gerektiğini savunmaktadır. Öte yandan, piyasa başarısızlıkları maliyetleri üstlenmeye istekli bireyleri eğitime yatırım yapmaktan alıkoyabilir (Hayek, 2011, s.384). Bu sorunun çözümlerinden birisi de devletlerin eğitim yatırımına istekli bireylere özsermaye yatırımı yapmasıdır. Bu konuyla ilgili görevlendirilen bir devlet kurumu, asgari standartları karşılayan bireylere sınırlı miktarda belirli bir süre boyunca eğitim almaları için finansman sağlayabilir. Buna karşılık bireyler, mesleki eğitim almadıkları takdirde elde edecekleri kazançları (fırsat maliyeti) ile eğitim sonrası elde edecekleri gelirleri toplamının belirli bir oranını ilgili kuruma geri ödeyebilir (Friedman, 2002b, s.21). Yine de eğitim için planlanan yatırım çok küçük ölçekli olabilir ve optimum şekilde dağıtılamayabilir. Zira eğitim aracılığıyla kazanılan beceriler farklı şekillerde kullanılabilir (Hayek, 2011, s.389). Örneğin tıp becerileri araştırma veya uygulama amacıyla kullanılabilir. Mali getiri düzeyleri eşit olduğunda bireyler araştırmayı tercih edecektir. Öyleyse araştırmanın maddi olmayan avantajlarının, uygulamanın daha yüksek maddi getirisiyle dengelenmesi gerekmektedir. Fakat tıbbi uygulama işinin yüksek kazançları, eğitimin sağladığı ilave gelirlerin toplamına dâhil edilirken araştırma işinin maddi olmayan getirileri dâhil edilememektedir (Friedman, 1955, s.135).

Devletin sermaye transferine dayalı bir destekleme planı, bireylerin öz finansmanına dayalı modellerine göre daha büyük ücret farklılıklarına yol açabilir. Zira bireyler seçtikleri meslek içinde becerilerini nasıl kullanacaklarına karar verirken olası net maddi getiriyi dengelemek için genellikle maddi olmayan getirileri kullanmaktadır. Net beklenen getiri düzeyinin maddi olmayan getirilere göre yüksek olmadığı durumlarda insanlar, bu tür imkanları sağlayan mesleklere yığılarak kaynakların optimum bir şekilde dağılmasına engel teşkil edebilirler (Friedman, 1982, s.90). Böyle bir netice, eğitime yapılan bahsi geçen türde bir yatırımın geri dönüşüne dayalı ödeme planlarının mali açıdan verimliliğinin sorgulanmasına yol açabilir. Başka bir ifadeyle, tıbbi araştırma mesleğinin maddi olmayan avantajlarının hesaplanan kazançta dâhil edilmemesi gibi durumlar, devlet tarafından finanse edilen insan sermayesinin uygunsuz kullanımı, optimumun altında bir yatırım teşviki ve böylece

optimumun altında bir yatırım miktarının ortaya çıkmasına yol açabilir. Bu konuyla ilgili diğer bir sorun da hesaplama sisteminin karmaşıklığıdır (Friedman, 1955, s.135). Bu nedenle de konu, siyasi istismara açık bir konudur. Bireylerin gelir düzeylerindeki farklılaşma, beklenen yaşam sürelerinin farklılığı ve belirsizliği bu sorunu daha da karmaşıklığa sokmaktadır. İfade edilmiş olan nedenler dolayısıyla, özgürlükçüler bu tür sermaye desteklerinin özel finans kurumları, özel vakıflar, üniversiteler ve meslek örgütleri gibi sivil toplum örgütleri tarafından sağlanmasını önermektedir (Hayek, 2011, s.387).

Özgürlükçü Eğitimin Varsayımlarının Eleştirisi

Friedman'ın (1955) varsayımları başta Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Avustralya ve Birleşik Krallık gibi Anglosakson ülkeler olmak üzere dünya ekonomisine önemli ölçüde katkıda bulunan kapitalist ülkelerde etkili olmuştur. Bununla birlikte Friedman'ın (1955) varsayımlarının gerisinde yatan gerekçelerin geçerliğini tartışmak, yol açtıkları sonuçların daha doğru betimlenmesini kolaylaştırabilir. Friedman'ın eğitimle ilgili düşüncelerine yöneltilen eleştirilerin temel çıkış noktasının, iktisadi etkinlik ve uygulanabilirlik düzeylerinden öte varsayımların dayandıkları gerekçelerin oluşturduğu ileri sürülebilir. Başka bir ifadeyle Friedman (1955, ss.123-124), devletin müdahalesine yol açan gerekçelerden yola çıkarak iktisadi ve toplumsal yaşama özgü "patolojileri" teşhis etmekte ve çözüm yolları önermektedir. Örneğin, komşuluk etkisi nedeniyle devletin eğitime müdahalesinin meşrulaştırıldığı ileri süren Friedman (1955, s.123), devlet müdahalesi olmadığı durumlarda ailelerin demokratik toplumu sürdürmeye yetecek ölçüde eğitim harcaması yapmayacağını ileri sürmektedir. Oysaki tarihi veriler bu varsayımı her zaman doğrulamamaktadır. Bu veriler ışığında, eğitimin pozitif dışsallıklara yol açtığı yadsınamaz bir gerçektir, ancak devlet müdahalesi veya sübvansiyonu olmadığı durumlarda Batı dünyasında eğitimin yeterince tüketilmeyen bir hizmet olduğunu destekleyen çok az ampirik veri bulunmaktadır. Örneğin ABD'de zorunlu eğitim yasalarının yürürlüğe konulduğu ve eyaletlerin eğitim finansmanına katkıda bulunmaya başladıkları 1852 ila 1918 yılları arası dönemde 5-19 yaş arası beyaz çocukların okul kayıt oranları tutarlı bir eğilim göstermemektedir. Zorunlu eğitim yasalarından sonra beyaz çocukların kayıt oranlarında dönem dönem dalgalanmalar olmuştur. Siyahi çocukların kayıt oranlarında ise köleliğin kaldırılması ile birlikte istikrarlı bir artış gözlenmiştir. Bu örnekten hareketle, demokrasinin kurumsallaştığı bir toplumda devletin okullaşma konusunda müdahaleci bir politika uygulamadığı dönemlerde dahi, yurttaşların demokrasinin sürdürülmesini sağlayacak düzeyde eğitim hizmeti tüketme eğiliminde olduklarını söylemek mümkündür (Coulson, 2006, ss.106-107). Özellikle demokrasinin sürdürülmesi yönündeki komşuluk etkisinin güçlü kanıtlara dayanmadığını ileri sürmek mümkündür. Milton Friedman ve Rose Friedman (1980, ss.162-163) da ilerleyen dönemlerde benzer sonuçlara ulaşmış ve bu hususu meşrulaştırıcı gerekçe olarak kullanmaktan vazgeçmişlerdir.

Friedman (1955, s.124) ayrıca devlet müdahalesi olmadığı durumlarda toplumsal istikrar için gerekli ortak değerlerin aktarılamayacağını ileri sürmektedir. Zira tamamıyla özel sektör tarafından işletilen bir eğitim sisteminde ailelerin sınırsız seçim hakkına sahip olmaları, toplumsal bölünmeye yol açma riskini ortaya çıkarmaktadır. Bununla birlikte tarihte Friedman'ın (1955, s.124) ileri sürdüğü bu gerekçeyi destekleyen bir kanıt bulmak son derece güçtür. Nitekim tamamen devlet müdahalesine dayalı bir eğitim sisteminin toplumsal uyum veya istikrar için gerekli olduğunu kanıtlayan bir örnek bulunmamaktadır. Aksine, yoğun devlet kontrolü bazı durumlarda toplumsal huzursuzluklara yol açabilmektedir. Devlet müdahalesinin ağırlıklı olduğu eğitim sistemlerinde öğretim programlarının içeriğine ilişkin tartışmalar sıklıkla gözlenmektedir (Torres, 1995, s.255). Ailelerin özgür seçimler yapabilmelerini sağlayan eğitim sistemleri nadiren toplumsal bölünmeye yol açmaktadır. Üstelik özgür seçim farklı toplumsal grupların kendilerine özgü değerleri aktarabilecekleri yollar oluşturarak toplumsal gerilimi düşürebilmektedir. Başka bir ifadeyle, toplumsal istikrarın sağlanması için gerekli olan şey devlet müdahalesinin fazla oluşu değil demokratik bir şekilde yönetilen eğitim sistemleridir. Mevcut kanıtlar, değerler eğitimi veya toplumsal uyumun sağlanması gerekçesinin devletin eğitime müdahalesini tam olarak meşrulaştıramadığını, ancak devlet aygıtını elinde tutan zümrenin politikalarını meşrulaştırma aracına dönüşebileceğini göstermektedir (Coulson, 2006, ss.108-110; Torres, 1995, s.255).

Demokratik ve istikrarlı bir toplumun sürdürülmesinin yanında Friedman (1955, s.123), yüksek yarar ilkesinin devletin eğitime müdahalesini meşrulaştırdığını ileri sürmüş, ancak bu gerekçeyle ilgili ayrıntılı tartışmalarda bulunmamıştır. Bu gerekçenin kaynağının, ailelerin çocuklarına yetersiz eğitim vermeyi veya yanlış eğitim vermeyi seçebilecekleri veya eğitim vermek için yeterli mali kaynaklara sahip olamayabilecekleri olduğu ileri sürülebilir. Bununla birlikte aileler genellikle egemen kültürel, siyasal ve iktisadi ortamın değerlerine uygun olarak eğitim hizmeti almaya eğilimlidirler (Lehmann, 2012, s.527). Zira bütün kültürlerde toplumsal normlar ve kanunlar genellikle olağan değil olağandışı fenomenlerle ilgili hükümler getirmektedir. Bu nedenle eğitimin toplumun geneli tarafından vazgeçilmez bir hizmet olarak görüldüğü kültürlerde, istisnalar dışında aileler eğitim yükümlülüklerini yerine getirmektedir (Coulson, 2006, s.111). Bunun yanında ailelerin “doğru eğitim”e dönük algıları büyük ölçüde toplumsal eğilimlerin etkisiyle şekillenmektedir. Dinin eğitimdeki ağırlığı gibi tartışmalı alanlar haricinde toplumda genellikle bu yönde bir görüş birliği bulunmaktadır. Esasında, toplumda öne çıkan belirli bilgi, beceri ve değerlerin ailelerin doğru eğitim algısının şekillenmesinde etkili olması kaçınılmazdır. Öyle ki toplumsal eğilimler birçok durumda devlet müdahalelerinden daha güçlü etkilere sahip olabilmektedir. Ancak aileler doğru karar verme konusunda her zaman başarılı olmayabilirler. Aynı zamanda siyasal süreçlerle belirlenmiş doğruların toplumsal yaşamdaki doğrularla her zaman örtüşmediği de bilinen bir gerçektir. Zira ailelerin atanmış veya seçilmiş görevlilere nazaran genellikle daha isabetli kararlar verdikleri yönünde güçlü kanıtlar mevcuttur (Hoover-Dempsey ve Sandler, 1997, s.3; Lehmann, 2012, s.527). Ailelerin eğitim harcamalarına yeterli düzeyde kaynak ayırmak istemeyebilecekleri hususu da istisnai vakalar haricinde desteklenen bir gerekçe değildir. Kamu harcamaları içinde eğitime ayrılan payın miktarı, siyasal iktidarlar tarafından prestij kazanma amacıyla kullanılmaktadır. Seçmenlerin (ve aynı zamanda vergi mükelleflerinin) büyük çoğunluğu bütçeden eğitime ayrılan payın artırılmasına onay vermektedir (Psacharopoulos ve Patrinos, 2004, s.111). Sonuç olarak, yüksek yarar ilkesinin dezavantajlı toplumsal gruplara eğitim hizmeti verilmesi gerekliliği dışında devletin müdahalesini meşrulaştıran güçlü bir gerekçe olmadığını ileri sürmek mümkündür.

Genel yurttaşlık eğitimi için geliştirdiği varsayımları devlet müdahalesini meşrulaştıran gerekçeler üzerine inşa eden Friedman (1955, s.124), mesleki eğitim konusunda farklı bir yaklaşım benimsemiştir. Bu konudaki varsayımlarını, mesleki eğitimin hem devlet müdahalesini meşrulaştıran gerekçeler hem yükseköğretimin işgücü piyasasında sağladığı yüksek düzeydeki bireysel fayda gerekçesine dayandırmaktadır. Friedman (1955, s.129) insan sermayesine yeterli yatırım yapılmasını engelleyen piyasa başarısızlıklarının yükseköğretime devlet müdahalesini meşrulaştırdığı savını ileri sürmüştür. Bununla birlikte bu gerekçenin geçerliliğinin tartışmaya açık olduğunu söylemek mümkündür. Örneğin, Psacharopoulos (1986, s.35) özellikle gelişmekte olan ülkelerde devlet müdahalelerinin yükseköğretim ve işgücü piyasası arasındaki bağları zayıflatabileceğini ileri sürmektedir. Zira siyasetçiler işgücü piyasasının ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran rasyonel politikalarla ziyade toplumsal etki gücü daha yüksek popülist politikalar uygulama eğilimindedir. Bu nedenle Friedman’ın (1955, s.131) mesleki eğitime devlet müdahalesi için sunduğu gerekçelerin bürokratik karar alma mekanizmalarının siyasal etkiden büyük ölçüde soyutlandığı istisnai örnekler için geçerli olduğu ileri sürülebilir. Öte yandan, Friedman ve Friedman (1980, ss.178-180) mesleki eğitimin bireysel fayda odaklı olduğu yönündeki savlarını yeni kanıtlarla geliştirmiştir. Onlara göre yükseköğretimin toplumsal faydalarının, bu hizmeti alan bireylerin elde ettiği faydadan daha fazla olduğu yönünde bir kanıt bulunmamaktadır. Yükseköğretimin katkı sunduğu toplumsal fayda, daha yüksek gelir elde etmeyi amaçlayan bireylerin sağladığı faydanın yan ürününden ibarettir. Hatta yükseköğretim mezunları arasındaki yüksek işsizlik düzeyi zaman zaman toplumsal huzursuzluk ve istikrarsızlığa yol açarak yükseköğretimin yarattığı toplumsal faydayı ortadan kaldırabilmektedir (Friedman ve Friedman, 1980, ss.178-180). Alanyazında benzer sonuçlara ulaşan araştırmacılar mevcuttur. Örneğin, Psacharopoulos ve Patrinos’un (2004, s.111), 1960-1997 yılları arasında 98 ülke örneklemini üzerinde yaptıkları çalışmada yükseköğretime yapılan yatırımların bireysel getirisinin toplumsal getirisinden fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, toplumun büyük çoğunluğunun yükseköğretimi, “iyi bir iş için hazırlık evresi” olarak gördüğü bulgusuna ulaşan araştırmacılar mevcuttur (Bloom, Hartley ve Rosovsky, 2007, s.298). Bu bulguyla paralel bir şekilde, Astin (1998, s.115) 1991 yılında öğrencilerin %74.7’sinin para kazanmak amacıyla yükseköğretime devam ettikleri bulgusuna ulaşmıştır. Üniversite öğretim elemanları da kaçınılmaz olarak bu eğilimden

etkilenmiştir. Öğrencileri öğrenim hayatları sonrasında iş yaşamına hazırlamak, öğretim elemanları tarafından yükseköğretimin en önemli amaçları arasında görülmektedir (Bloom, Hartley ve Rosovsky, 2007, s.298). Bununla birlikte Friedman ve Friedman'ın (1980, ss.178-180) da belirttiği gibi yükseköğretimin toplumsal faydalarını gösteren nicel veriler son derece azdır. Bu boşluğu doldurmak için Bloom, Hartley ve Rosovsky (2007, ss.302-303) yükseköğretim ile gelir taşması (income spillover), girişimcilik ve iyi yönetim arasındaki ilişkileri inceledikleri bir dizi araştırma yürütmüşlerdir. İlk araştırma sonucuna göre, yükseköğretim mezunlarının yoğunlukta olduğu bölgelerdeki işgörenler daha yüksek gelir elde etmektedir. Yükseköğretim mezunları yalnızca daha yüksek gelir elde etmekle kalmayıp daha alt öğretim kademelerinden mezun olan işgörenlerin de verimliliklerini ve kazançlarını artırmaktadır. İkinci araştırma sonuçlarına göre, eğitim düzeyi yükseldikçe bireylerin girişimcilik düzeyleri de yükselmektedir. Üstelik daha eğitilmiş girişimciler diğerlerine nazaran daha fazla işgörene istihdam sağlamaktadır. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre yükseköğretimde okullaşma oranları ile düşük yolsuzluk düzeyi, hukukun üstünlüğü, bürokrasinin kalitesi, etnik gerilimlerin azalması ve kamu borçlarının risk düzeyinin düşmesi gibi değişkenler arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuçlar, yükseköğretimin toplumsal faydalarını doğrudan kanıtlamayabilir, ancak en azından aralarında tutarlı bir ilişki bulunduğunu gösterebilir (Bloom ve diğerleri, 2007, ss.302-303).

Yükseköğretimin iktisadi olmayan faydalarının önemli bir kısmının sayısallaştırılamayan piyasa dışı değişkenler olması da toplumsal faydalarının kolaylıkla teşhis edilmesinin önünde bir engel durumundadır. Örneğin McMahan'a göre (2004, s.218), yükselen eğitim düzeyinin nitelikli halk sağlığı hizmetleri, demokratikleşme, suç oranlarının azalması, insan haklarının korunması, siyasi istikrar ve çevrenin korunması gibi geniş bir yelpazede etkisi bulunmaktadır. Bu etkiler dolaylı etkiler olduklarından kolaylıkla gözlemlenememektedir (McMahon, 2004, s.218). Greenway ve Haynes (2003, s.150) ise yükseköğretimin toplumsal faydalarının zincirleme bir etkiyle iktisadi sonuçlara yol açtığını ileri sürmektedir. Zira düşen suç oranları güvenlik konularına daha az kaynak ayırmayı sağlamaktadır. Benzer şekilde halk sağlığı konusunda artan bilinç düzeyi daha az sağlık harcaması anlamına gelmektedir (Greenway ve Haynes, 2003, s.150). Dolayısıyla, Friedman'ın (1955, s.131) ileri sürdüğü yükseköğretimin bireysel faydalarıyla ilgili gerekçenin, yükseköğretimin sağladığı bireysel faydaların dolaylı toplumsal etkileri ile sayısallaştırılamayan piyasa dışı etkilerini göz ardı ettiği ifade edilebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Özgürlükçülüğün devletin sınırları konusunda açık bir ölçüt geliştirmemesi (Hayek, 1995, s.45) sunduğu "standart reçeteler"e rağmen farklı sonuçların ortaya çıkmasına yol açmıştır. Ayrıca ulusal ve uluslararası ekonomik krizler özgürlükçü uygulamalar için birer sıçrama noktaları olmuştur. Zira Friedman (1982, s.7) enflasyon kaynaklı krizleri toplumca rağbet görülmeyen politikaların benimsenmesi için bir fırsat olarak görmektedir. Ciddi bir iktisadi kriz söz konusu olduğunda bireylerin ve toplumsal sınıfların talepleri artık önemsizdir. Krizi atlama için acil çözümler üretmek zorunda olan liderler, "acı reçeteler"i uygulayabilmek için hareket kabiliyeti kazanmışlardır. Bu haliyle krizler, uzlaşmayla elde edilemeyecek toplumsal rızayı temin etmenin demokrasi dışı yöntemine dönüşmektedir. Bunun yanında, her kriz sonrasında devreye giren Dünya Bankası ve IMF gibi küresel kuruluşların faaliyetleri nedeniyle özgürlükçü politikalar, gelişmiş ülkelerin sınırlarını aşarak güney yarımkürenin gelişmekte olan ülkelere kadar "standart acı reçeteler" olarak sirayet etmiştir (Davies ve Bansel, 2007, s.247). Bu nedenle, dünya üzerindeki her bir ülkedeki devlet ve birey arasındaki sınırlara ilişkin anlayışın farklı olması, iktisadi krizlerin şiddet düzeyleri ve küresel finans kuruluşlarının etki düzeyleri özgürlükçü uygulamaların dünya genelinde farklılaşmasına yol açmıştır. Bu noktada, özgürlükçülüğün uygulamadaki etkilerini tartışmanın en büyük zorluğunun, neoliberal iktisadi politikaların etkisiyle farklı coğrafyalarda değişik zamanlarda benzeşmeyen şekillerde ortaya çıkması olduğu söylenebilir. Örneğin Avustralya ve Yeni Zelanda gibi ülkeler, son 30 yılda özgürlükçü eğitim uygulamalarını geniş ölçüde benimserken İsveç gibi ülkeler çok küçük bir kısmını benimsemiştir. Şili gibi gelişmekte olan ülkeler ise özgürlükçülüğün baskısını 2000'li yıllardan itibaren hissetmeye başlamıştır (Davies ve Bansel, 2007, s.247).

Belli eğitim kurumlarına aşırı yığılma, eğitimde verimsizlik, düşük akademik başarı ve bölgeler arası eğitim hizmeti kalitesinde uçurumlar gibi sorunlara sahip ülkeler, okul seçimini bu sorunlara çözüm olarak kullanmak istemişlerdir. Friedman'ın önerisiyle Avustralya, İsveç, Şili, Yeni Zelanda gibi ülkelerde okul seçimi, bağımsız okullar, sözleşmeli okullar ve kupon sistemi gibi yeni finansman yöntemleri denenmiştir. Sonuçlar mucize çözümler sunmamaktadır. Sözü edilen patolojiler de çoğunlukla devam etmektedir. Levin (1998, s.373), kupon sistemi ile çalışan özel okullar ile devlet okulları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığını ya da sistemin, özel okulların lehine küçük bir avantaj oluşturduğunu belirtmektedir. Levin (1998, s.373) bu durumun Katolik mezhebi gibi bazı dini gruplara özgü eğitim veren özel okul öğrencilerinin lisans eğitimine devam oranlarının yükselmesinden kaynaklandığını belirtmektedir. Fakat bu durumun kupon sisteminin avantajlarından mı yoksa kültürel nedenlerden mi kaynaklandığı tartışmalıdır. Bunun yanında, okul seçiminin sosyoekonomik ve ırksal özelliklere dayalı bir ayrımcılığa yol açma ihtimalinin bulunduğu ileri sürülmektedir. Son olarak kupon sistemi ile çalışan özel okulların maliyetlerinin devlet okullarından daha düşük olduğu görüşünü destekleyen herhangi bir kanıt ulaşılamamıştır, ancak kupon sisteminin uygulama maliyetinin mevcut sistemin maliyetini aşabileceğini, başka bir ifadeyle bütçe harcamalarını artırdığını gösteren bulgular da mevcuttur (Levin, 1998, s.373).

Öğrencilere kupon vermenin dezavantajlı öğrencilere daha fazla eğitim fırsatı sunabileceğini savunanlar olduğu kadar, kuponların toplumsal tabakalaşma riskini artırdığını belirten eleştiriler de bulunmaktadır. Kupon sistemi özel okula gitmek isteyen öğrencilere kupon sunarak, öğrencilerin ülke çapında okul seçimi yapmalarına kolaylık getirmiştir. Daha fazla özel okul pazara girmiştir, ancak bu okullara kayıt oranları yine daha çok üst sosyoekonomik gruba mensup dilimde artış kaydetmiştir (Hsieh ve Urquiola, 2006, s.1477). Buna ek olarak, bu gruba mensup öğrenciler, görece daha alt gruplara mensup öğrencilerin kayıt yaptırdığı okullardan ayrılarak benzer özellikteki öğrencilerin yoğun olduğu okullara kayıt yaptırmaya eğilimindedir. Aynı eğilim akademik başarı, etnik köken ve engel durumu gibi değişkenlerde de gözlenmiştir. Başka bir ifadeyle, kupon sisteminin avantajlı ve dezavantajlı gruplar arasındaki farkı artırdığını söylemek mümkündür (Bifulco ve diğerleri, 2009, s.132). Buna göre, kupon sisteminin hem kamu ve özel okullar arasında, hem kamu ve özel okulların kendi sektörleri içinde tabakalaşmalara yol açma riski bulunmaktadır. Bu noktada, Elacqua (2012, s.444) devlet okullarının dezavantajlı öğrencilere özel kupon okullarına göre daha iyi hizmet verebileceğini düşünmektedir çünkü dezavantajlı öğrenciler özel kupon okullarında devlet okullarına göre daha fazla ayrımcılığa maruz kalmaktadır. Sektörler arası ve sektörler içi ayrımcılık seviyeleri farklılık gösterebilmektedir fakat genel sonuçlar özgürlükçülüğün ilk ve ortaöğretimle ilgili varsayımlarının her zaman desteklenmediği yönündedir. Ayrımcılık karşıtı güçlü kamu politikaları ve denetim mekanizmalarının yokluğunda ise kupon sisteminin toplumsal tabakalaşmayı artırma riski bulunmaktadır (Elacqua, 2012, s.444).

Özgürlükçülüğün ilk ve ortaöğretim alanındaki bir diğer etkisi ise sözleşmeli (charter) okullarının kurulmasıdır. Sözleşmeli okulların kamu eğitim sistemlerinde reform yapmak için popüler bir araç haline gelmesinin nedeni, öğrencilerin seçimlerini genişletmesi, yerel inovasyonu kolaylaştırması ve okullar üzerinde kamu denetimi korunurken bazı devlet okullarına ek teşvikler sağlama olanağı tanınmasıdır. Başka bir ifadeyle, devlet okulları bir taraftan bir kısım yasal kısıtlamalardan muaf hale gelirken diğer taraftan kamu finansmanı almaya devam edebilmektedir (Hanushek ve diğerleri, 2007, s.823). Hanushek, Kain, Rivkin ve Branch (2007, s.823) ABD'de Teksas'taki sözleşmeli okullar ile ilgili yapmış oldukları araştırmada bu okulların matematik ve okuma başarısı açısından normal devlet okullarındakinden önemli ölçüde farklılaşmadığını tespit etmiştir. Sözleşmeli okullarla diğer devlet okulları arasındaki temel fark, ailelerin eğitim kalitesine ilişkin beklentileridir. Çocuklarını sözleşmeli okullara gönderen ailelerin nitelik beklentisi çocuklarını diğer devlet okullarına gönderen ailelere göre genellikle daha yüksektir ve beklentilerin karşılanmama durumunda okul değiştirme ihtimalleri de yine daha yüksek olarak kaydedilmiştir (Hanushek ve diğerleri, 2007, s.823).

İlk ve orta dereceli okulların finansmanı konusundan farklı olarak, Friedman'ın (1955, s.131) yükseköğretimin ağırlıklı olarak bireysel faydayı artırmaya yönelik insan sermayesi yatırımı olduğu yönündeki varsayımı, yükseköğretimin finansmanı konusunda özellikle ABD, Birleşik Krallık ve

Kanada gibi Anglo-Sakson ülkelerinde kamu fonlarından çok bireysel fonlarla finanse edilen yükseköğretim sistemlerinin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bu konuyla ilgili olarak gündeme gelen ilk model, doğrudan bireylerin öz finansmanına dayalıdır. Zira Friedman (1955, s.132), bireylerin kendileri hakkında en rasyonel kararları verecekleri varsayımından hareketle bireysel finansman modelinin diğer modellere göre daha az ücret farklılıklarına yol açtığını ileri sürmektedir. Bununla birlikte bu modelde öğrenim ücretlerinin genellikle bireysel farklılıklar gözetilmeden standart miktarlarda belirlenmesi, alt düzey sosyoekonomik gruplara mensup öğrenciler üzerinde ağır likidite kısıtlamaları getirmektedir. Bu haliyle yükseköğretim, yalnızca belirli sosyoekonomik gruplarca girişilebilen elit bir insan sermayesi yatırımına dönüşmektedir. Bu model kamu finansmanının yaygın olduğu ülkelerde dahi, vakıf veya kâr amacı güden örgütlerce işletilen yükseköğretim kurumlarında yaygınlıkla kullanılmaktadır (Poenitzsch, 2016, s.13).

Geleneksel kredi mekanizmalarının yarattığı temel güçlük ise, ödünç alınan para karşılığında öğrencilerin gelecekteki olası kazançlarının dışında teminat seçeneklerinin bulunmamasıdır. Ayrıca elde edilen gelir yüksek olsa dahi bireyler arasında önemli farklılıklar gözlenebilmektedir. Bu nedenle, bireysel finansmanın yarattığı olumsuzluklar karşısında ertelenmiş değişken ücret uygulaması ve gelire dayalı kredi sistemleri gibi finansman modelleri öne çıkmıştır. Ertelenmiş değişken ücret uygulamasında her bir ders kredisi veya dönemlik belirlenen ücretler bağımsız bir kurum veya kâr amacı güden bir şirket tarafından doğrudan üniversitelere aktarılmaktadır. Bunun karşılığında da öğrenciler mezuniyet sonrası yıllık kazançlarının belirli bir oranını ilgili kurum veya şirkete ödemeyi vaat etmektedir (Vandenbergh ve Debande, 2007, ss.435-437). Gelire dayalı kredi sistemleri de benzer bir yol izlemektedir. Ancak bu tür sistemlerde öğrenciler doğrudan bankalara, kâr amacı güden özel sektör şirketlerine veya kamu kurumlarına borçlanmaktadır. Burada önemli bir husus da bu borçların genellikle kamu tarafından sübvansede edilmesidir. Başka bir ifadeyle, kişilerin borçlarını ödeyemediği durumlarda borcu kamu üstlenmekte, daha sonra kişilerden talep etmektedir. ABD gibi bazı ülkelerde ise maddi durumlarına bakılmaksızın doğrudan kamu fonlarından öğrencilere kredi açılabilir. Öğrenciler mezuniyet sonrasında belirli bir gelir düzeyini elde edince geri ödemeye başlamaktadır (Poenitzsch, 2016, s.13).

Üzerinde durulmuş olan bu iki yükseköğretim modelinin temel amacı yalnızca giderek artan yükseköğretim hizmeti maliyetinin karşılanması değildir. Yükseköğretime erişimin kolaylaştırılması, mali açıdan karşılanabilen geri ödeme planları oluşturulması, uygun faiz oranlarının uygulanması ve barınma gibi ihtiyaçların karşılanması da amaçlar arasında yer almaktadır. Bu modellerin ilk örneklerinden biri ABD'deki Yale Üniversitesi modelidir. 1971-1978 yılları arasında Yale Üniversitesi, öğrenim ücreti erteleme programını yürürlüğe koymuştur. Bu programa katılan öğrenciler öğrenimleri süresince herhangi bir ücret ödemişler, ancak toplu halde gelecekteki gelirlerinin belir bir oranını üniversiteye geri ödeme vaadinde bulunmuşlardır. Bu anlaşmaya göre öğrenciler azami 35 yılda, yıllık gelirlerinin %4'ünü üniversiteye geri ödemeyi vaat etmişlerdir. Ancak bu programın temel zayıflığı şudur: Her bir öğrenci için ayrı ayrı borç tutarı çıkarmaktansa bütün öğrenciler toplu olarak bir havuzda toplanmış ve öğrenciler toplam borçtan kolektif olarak yükümlü kılınmıştır. Bu nedenle geri ödeme sürecinde mezunlar arasında büyük farklar oluşmuştur. Yüksek yıllık gelire sahip öğrenciler görece daha yüksek düzeyde geri ödeme yaparken bazı mezunların katkıları çok düşük düzeyde kalmıştır. Bu nedenle bu program sonradan terk edilmiş, hatta genel borcun önemli bir kısmı ödenemediğinden tümüyle iptal edilmiştir (Holliday ve Gide, 2015, s.306). Yale Üniversitesi modeli gibi kolektif borç yükümlülüğüne dayalı programlarda yaşanan sorunlar, ertelenmiş ücret uygulamaları ve gelire dayalı kredi sistemlerinin bireysel borç sözleşmelerine dayalı olarak sürdürülmesine yol açmıştır. Fakat bu tür finansman modellerinin başarısı ekonominin durumuna göre değişebilmektedir. Ekonominin zayıflaması ve öğrenim ücretlerinin enflasyon oranının çok üzerinde artması bu tür modellerin işleyişini aksatabilmektedir (Chapman ve Sinning, 2014, s.569).

Örneğin, 2018 yılında ABD'de toplam öğrenim kredisi borçları 1,5 trilyon dolara ve mezun başına ortalama kredi borcu da 29.800,00 dolara yükselmiştir. 1980-2018 yılları arasında öğrenim ücretleri iki kat artış kaydetmiştir. Üstelik bu artış, devlet üniversitelerinde özel üniversitelere göre daha yüksek gerçekleşmiştir. Yalnızca yeni mezunlar değil, görece daha yaşlı mezunlar da hala

borçlarını ödeyememiştir. Öyle ki, üç milyondan fazla 60 yaş ve üzeri ABD vatandaşının 86 milyar dolar öğrenim kredisi borcu bulunmaktadır. Borçlar, görülmekte olduğu üzere yalnızca düşük gelir grubunu değil, yüksek gelir grubunu da zorlamaktadır. Gelire göre artan geri ödeme oranları özellikle sağlık sektörü çalışanları arasında milyon dolarlarla ifade edilen öğrenim kredisi borçlarına yol açmaktadır. Öte yandan siyahi bireyler gibi dezavantajlı gruplar arasındaki borç yükümlülerinin oranı beyazlara göre daha fazladır. Bu kişilerin okuldan işe geçiş sürecinde yaşadıkları zorluklar ve görece daha düşük gelir düzeyleri ödeme sürecini uzatarak faiz ödemelerini artırabilmektedir (Hoffower ve Akhtar, 2019). Siyahi bireylerin yoğunlukla devam ettikleri üniversitelerden mezun olanların borç düzeyleri diğerlerine nazaran %32 daha yüksektir. Hâlihazırda daha alt refah grubunda yer alan bu öğrencilerin daha büyük borçlarla mezun olmaları, sosyoekonomik gruplar arasındaki refah uçurumunu derinleştirmektedir. Benzer şekilde, ekonomik duruma bağlı olarak belirli dönemlerde mezunlar ödeme yükümlülüklerini yerine getirememektedir. Mezunların %40'a yakını gelir düzeyindeki azalma veya yeterli gelir elde edememe gibi nedenlerden dolayı borçlarını ödeyememektedir. Öğrenim kredisi borçları yüzünden ev sahibi olamayan veya aile kurmayı erteleyen mezunların oranı 2018 yılı itibarıyla %10'u geçmiştir. Bireysel finansman ve bireylere özsermaye transferi yoluyla finansman modellerinin maddi ve insani maliyeti nedeniyle özellikle ABD'de 2000 yılı sonrası doğan nüfus içinde yükseköğretimin getirisi yüksek bir yatırım olmadığı yönündeki inanış giderek yaygınlık kazanmaktadır (Akers ve Chingos, 2014, s.2; Hoffower ve Akhtar, 2019).

Ertelenmiş ücret ve gelire dayalı kredi sistemleri gibi modellere ek olarak, Friedman tamamen işgücü piyasası odaklı insan sermayesi sözleşmesi kavramını ortaya atmıştır. Bu sözleşmeye göre öğrenciler, insan sermayesi yatırımcılarına giderek gelecekteki gelirlerinin belirli bir yüzdesi karşılığında ek mali destek alabilecektir. Buna göre hayli riskli olan eğitime yatırım yapmak isteyen bir yatırımcı, yatırım yapmaya değer bir öğrenci ile karşılaştığında ona mali destek sağlayacak, öğrenci de buna karşılık gelecekteki gelirlerinin bir kısmı ile yatırımın karşılığını ödeyecektir. Yatırımcı, birçok öğrenciye yatırım yaparak hem riskini dağıtacak hem de ciddi ücret artışına yol açan yükseköğretimin sağlayacağı potansiyel verimlilik artışından payını alabilecektir (Adamson, 2009a, s.98). Bu finansman sisteminin, öğrencilere ve yatırımcılara avantajı dört ana başlıkta incelenebilir (Palacios, 2002, s.5):

- Öncelikle öğrencileri geleneksel kredi mekanizmalarının gerektirdiği uzun vadeli sabit tutarlarda geri ödeme yükümlülüğünden kurtarabilir.
- Mali sıkıntı dönemlerinde geri ödeme yapmak zorunda olmadıklarından öğrencileri geri ödeme yükümlülüğünün yerine getirilmemesinden kaynaklanan ek faiz yükünden kurtarabilir.
- İnsan sermayesi sözleşmesi öğrencilerin geçmişlerinden kaynaklı dezavantajlarına odaklanmamaktadır, bunun yerine hangi alanda ve hangi üniversitede eğitim görmekte oldukları yatırımcı için daha önemlidir.
- Son olarak, insan sermayesi yatırımı yalnızca mali desteğe en çok ihtiyaç duyan öğrencilere yapılan bir destektir; bu destek, yüksek gelire sahip bir yatırımcının düşük gelire sahip bir öğrenciye yaptığı yatırım mahiyetinde bir destektir.

İnsan sermayesi sözleşmesi ortaya koyduğu son derece rasyonel ve piyasa işleyişini de gözetilen modele rağmen ağır eleştirilere maruz kalmıştır. Öğrenciler kamu fonlarından sağlanan krediler gibi diğer bütün imkânlarını tükettikten sonra bu tür borç mekanizmalarını devreye sokmayı seçmektedir. Zira bu tür mekanizmalar öğrencileri belirli mali kısıtlar içinde hapsolmüş bireylerden borç içine hapsolmüş bireylere dönüştürerek özgürlüklerini daha fazla sınırlandırmaktadır. Ayrıca öğrenciler, adeta yatırımcıların gözüne kestirdikleri avlara dönüşmekte, bazı alanlardaki öğrenciler yatırımcıların gözdesi iken diğer alanlardaki öğrenciler aynı ilgiyi görememektedir (Adamson, 2009a, s.100). Bu haliyle bu modelin, bir nevi “modern kölelik” olduğu yönünde eleştiriler yapılmaktadır. Yatırımcılar öğrencilerin gelecekteki gelirlerine sermaye yatırımı yaparak o kişi üzerinde yasal bir hakka kavuşmaktadır. İnsan sermayesi kişinin fiziksel varlığından ayrılmadığı için kişinin kendisi ve emeği belirli ölçüde başkasının tasarrufu altına girmektedir. Bu noktada, yatırımcının yasal haklarının sınırlarının ne olacağı da belirsiz hale gelmektedir. Mezuniyet sonrası öğrencilerin borçlarını geri ödemeye nasıl zorlanacakları ise ayrı bir yasal tartışma konusu olmaktadır (Adamson, 2009b, s.276).

Alanyazındaki tartışmaların ışığında, özgürlükçülüğün devletin eğitime müdahalesini meşrulaştıran belirli durumlara özgü gerekçelere dayandırıldığı ileri sürmek mümkündür. Başka bir ifadeyle, belirli durumlar için geçerli olan gerekçelere dayalı olarak toplumsal ve iktisadi patolojiler için evrensel reçeteler üretilmiştir. Bu reçetelerin toplumsal, kültürel, siyasal ve iktisadi farklılıklar gözlemlenmeden devletlerin eğitim konusundaki verimliliği gibi çok sayıda etkenin rol oynadığı bir alanda uygulanmasının ek yönetim ve verimlilik sorunlarına yol açtığı ileri sürülebilir. Örneğin okul seçimi ve kupon sistemi gibi ilk ve ortaöğretim kademesi için geliştirilen politikalar, toplumdaki mevcut ayrımcılığı artırmasının yanında kamu harcamalarını da şişirmiştir (Hanushek ve diğerleri, 2007, s.823; Elacqua, 2012, s.444). Başka bir ifadeyle devletlerin verimsizliği için üretilen reçetelerin, etik sorunların yaşandığı çevrelerde özel sektöre kamu fonlarından servet transferi aracına dönüşme riski taşıdığı ifade edilebilir. Ayrıca kamu fonlarıyla finanse edilen bir hizmetin özel sektör tarafından yürütülmesinin ortaya çıkardığı ek yönetim ve denetim mekanizmaları geliştirmenin yükü yol açtığı verimlilik artışından fazla olabilir. Bu konuda uygulayıcılar etkili bir denetim mekanizması oluşturmadan ve kamu harcamaları ve öğrenciler üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerini incelenmeden ilk ve ortaöğretim kademesinde özgürlükçü politikalar geliştirmemelidir. Sırf dünya genelinde genel bir eğilim olması ve başka ülkelerde etkili sonuçlara yol açması özgürlükçü politikaların etkililiğini garanti etmemektedir. Verimliliği sağlamada bireylerarası işbirliğini ve örgütlerarası rekabeti öne çıkaran modeller denenebilir. Genel standartlara dayalı karşılaştırmalar yerine bireysel gelişimin izlenmesine dayalı büyüme odaklı bir yaklaşım benimsenebilir. İlköğretim ve ortaöğretim düzeyinde dünyada uygulanan bireysel, karma ve kamusal finansman modellerinin hane halkı harcamaları ve devlet bütçeleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi gerektiği ileri sürülebilir. Bunun yanında, eğitim faaliyeti yürüten özel sektör örgütlerine yapılan transferlerin ne tür etik sorunlara yol açabileceği araştırılabilir. Friedman'ın önerdiği finansman modellerinin eğitime erişim ve eşitlik konularındaki olumsuz etkileri hakkında çalışmaların sürdürülmesi de bir diğer öneri olarak ortaya çıkabilir.

Yükseköğretim kademesinde ise bireysel kredilere dayalı bir finansman sisteminin ancak bütün ekonomik göstergelerin yıllar boyunca olumlu yönde seyretmesinin beklendiği, devletlerin mali sistemlerinin iç ve dış şoklara karşı son derece dayanıklı olduğu ve siyasi gücün her zaman popülizmden uzak bir şekilde ekonomik durumun gereklerine uygun olarak rasyonel yönde kullanıldığı fazlasıyla iyimser bir çevrede sürdürülebilir olduğu ifade edilebilir. Bunun yanında öğrenciler, Hayek ve Friedman'ın finansman modellerinin denendiği bir laboratuvarında deney öznesine dönüşmekte gibidir. Bu modeller yükseköğretimi alt sosyoekonomik gruplar için pahalı bir yatırıma dönüştürerek toplumdaki ayrımcılığı derinleştirmiştir (Adamson, 2009a, s.100; Hoffower ve Akhtar, 2019). Bu nedenlerden dolayı devlet müdahalesinin olmadığı bir finansman modelinin yükseköğretim düzeyinde etkili sonuçlara yol açamayacağı söylenebilir. Yükseköğretimin devlet tarafından finanse edilmediği durumlarda, uygulayıcıların finansman modelleri geliştirirken özellikle alt sosyoekonomik gruplar lehine pozitif ayrımcılığı kapsayan politikalara yoğunlaşmaları önerilebilir. Bu noktada, yükseköğretimin pozitif dışsallıkları konusundaki çalışmaların farklı ülkeler ve sosyo-ekonomik bağlamlar için sürdürülmesi gerektiği söylenebilir. Ayrıca yükseköğretimin bireysel ve kamusal finansmanın yol açtığı ekonomik ve toplumsal sonuçlar karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

Özgürlükçüler devletin küçültülmesi ve daha rekabetçi kılınması haricinde refah devletiyle ilgili hangi öğelerin değiştirilmesi gerektiği ve bu değişimlerin nasıl olacağı, hangi adımların atılması gerektiği hususlarında genellikle açık görüşler ortaya koyamamaktadır. Ayrıca bugün gelinen noktada izlendiği üzere akademik çevrelerde Hayek ve Friedman'ın görüşlerine yönelik ilgi azalmıştır. Buna bağlı olarak her geçen yıl daha az sayıda doktora öğrencisinin özgürlükçü yaklaşımı çalışmak istediği raporlanmıştır (Stiglitz, 2019). Zira küresel çaptaki çevresel tehditler, pandemi gibi sağlık sorunları ve nükleer tehlikeler karşısında toplumun korunması, toplumsal eşitsizliklerin azaltılması, sağlık, uzay ve güvenlik gibi alanlardaki büyük araştırma projelerinin yürütülebilmesi için devletlerin güçlü bir şekilde varlıklarını sürdürüyor olacakları görüşü ağırlıktadır (Ebenstein ve Ebenstein, 2000, s.824). Özgürlükçü politikalar refah devletlerini zayıflatmış olabilir. Ancak refah devletlerinin, verimlilik konusundaki başarısızlıkları nedeniyle değil yerlerine geçebilecek daha etkili bir sistem bulunduğu takdirde tamamıyla ortadan kalkacaklarını ileri sürmek mümkündür (Ebenstein, 2014, s.236; Ebenstein ve Ebenstein, 2000, s.824).

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışma tek yazarlı olduğu için yazarın katkı oranı %100'dür.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum yoktur.

Açıklama: Bu çalışmanın özeti 17-21 Kasım 2020 tarihinde düzenlenen 11. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Kaynaklar

- Adamson, M. (2009a). The financialization of student life: Five propositions on student debt. *Polygraph*, 21, 97-110.
- Adamson, M. (2009b). The human capital strategy. *Ephemera: Theory & Politics in Organization*, 9(4), 271-284.
- Akers, B., and Chingos, M. M. (2014). *Is a student loan crisis on the horizon?. Brown Center on Education Policy at the Brookings Institution*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Astin, A. W. (1998). The changing American college student: Thirty-year trends, 1966-1996. *The Review of Higher Education*, 21(2), 115-135.
- Bifulco, R., Ladd, H. F., and Ross, S. L. (2009). The effects of public school choice on those left behind: Evidence from Durham, North Carolina. *Peabody Journal of Education*, 84(2), 130-149.
- Bloom, D. E., Hartley, M., and Rosovsky, H. (2007). Beyond private gain: The public benefits of higher education. James J. F. Forest and Philip G. Altbach (Ed.) *International handbook of higher education* (pp. 293-308). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Briggs, A. (2006). The welfare state in historical perspective. In Christopher Pierson ve Francis G. Castles (Ed.), *The welfare state reader* (pp. 9-39). Cambridge: Polity.
- Chapman, B., and Sinning, M. (2014). Student loan reforms for German higher education: Financing tuition fees. *Education Economics*, 22(6), 569-588.
- Coulson, A. (2006). A critique of pure Friedman: An empirical reassessment of "the role of government in education". Robert C. Enlow & Lenore T. Ealy (Eds.), *Liberty & learning: Milton Friedman's voucher idea at fifty* (pp. 103-124). Washington, D. C.: Cato Institute.
- Davies, B., and Bansel, P. (2007). Neoliberalism and education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(3), 247-259.
- Durmaz, Ş. (2016). İşgücü piyasasında kadınlar ve karşılaştıkları engeller. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 37-60.
- Ebenstein, A. (2014). *Friedrich Hayek: a biography*. New York, NY: St. Martin's Press.
- Ebenstein W., and Ebenstein, A. (2000). *Great political thinkers: Plato to the present* (6th Edition). Orlando, FL: Harcourt College.

- Elacqua, G. (2012). The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile. *International Journal of Educational Development*, 32(3), 444-453.
- Friedman, M. (1955). The role of government in education. Robert A. Solo (Ed.), *Economics and the public interest* (pp. 123-144). New Brunswick, NJ: Rutgers University.
- Friedman, M., and Friedman, R. (1980). *Free to choose: A personal statement*. New York, NY: Harcourt Brace Jovanovich.
- Friedman, M. (1997). Public schools: Make them private. *Education Economics*, 5(3), 341-344.
- Friedman, M. (1982). *Capitalism and freedom*. Chicago, Ill: The University of Chicago.
- Friedman, M. (2002a). *Capitalism and freedom* (3. Baskı). Chicago, Ill: The University of Chicago.
- Friedman, M. (2002b, July 2). The market can transform our schools. *New York Times*, 21.
- Greenaway, D., and Haynes, M. (2003). Funding higher education in the UK: The role of fees and loans. *The Economic Journal*, 113(485), 150-166.
- Habermas, J. (1975). *Legitimation crisis*. Boston, MA: Beacon.
- Hall, J. C. (2006). Positive externalities and government involvement in education. *Journal of Private Enterprise*, 21(2), 165-175.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., Rivkin, S. G., and Branch, G. F. (2007). Charter school quality and parental decision making with school choice. *Journal of Public Economics*, 91(5), 823-848.
- Hayek, F. A. (1937). Economics and knowledge. *Economica IV*, 33-54.
- Hayek, F. A. (1995). *The collected works of F. A. Hayek. Contra Keynes and Cambridge: Essays, correspondence* (Ed.: Bruce Caldwell). London: Routledge.
- Hayek, F. A. (2011). *The collected works of F. A. Hayek. Vol: 17. The constitution of liberty* (Ed.: Ronald Hamowy). Abingdon: Routledge.
- Hobbes, T. (2020). *Leviathan*. Berkeley, CA: Mint Editions.
- Hoffower, H., and Akhtar, A. (2019). *11 mind-blowing facts that show just how dire the student-loan crisis in America is*. Retrieved from <https://www.businessinsider.com/student-loan-debt-crisis-college-cost-mind-blowing-facts-2019-7> in 27.01.2020.
- Holliday, S., and Gide, E. (2015). Moving towards market driven higher education in Australia: Is it time to look at economist Milton Friedman?. *International Journal of Arts & Sciences*, 8(5), 303-320.
- Hoover-Dempsey, K. V., and Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education?. *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Hsieh, C. T., and Urquiola, M. (2006). The effects of generalized school choice on achievement and stratification: Evidence from Chile's voucher program. *Journal of Public Economics*, 90(8), 1477-1503.
- Karataş, İ. (2019). Avrupa'da Popülist Partilerin Yükselişi; Hollanda'da PVV Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 28-42.

- Lehmann, W. (2012). Working-class students, habitus, and the development of student roles: a Canadian case study. *British Journal of Sociology of Education*, 33(4), 527-546.
- Levin, H. M. (1998). Educational vouchers: Effectiveness, choice, and costs. *Journal of Policy Analysis and Management*, 17(3), 373-392.
- Locke, J. (2003). *Two treatises of government*. Cambridge: Cambridge University.
- McMahon, W. W. (2004). The social and external benefits of education. Geraith Johnes & Jill Johnes (Ed.), *International handbook on the economics of education* (pp. 211-259). Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Mill, J. S. (1863). *Utilitarianism*. London: Parker, Son and Bourn, West Strand.
- Palacios, M. (2002). Human capital contracts: "Equity-like" instruments for financing higher education. *Policy Analysis*, 462, 2-13.
- Poenitzsch, J. (2016). *The role of the state: The question of fair access to higher education*, master's thesis, Universidade Católica Portuguesa- Instituto de Estudos Políticos, Lisboa, Portugal.
- Psacharopoulos, G. (1986). Welfare effects of government intervention in education. *Contemporary Economic Policy*, 4(3), 51-62.
- Psacharopoulos, G., and Patrinos, H. A. (2004). Returns to investment in education: a further update. *Education Economics*, 12(2), 111-134.
- Rorty, A. O. (1996). Descartes and Spinoza on epistemological egalitarianism. *History of Philosophy Quarterly*, 13(1), 35-53.
- Rousseau, J. J. (1999). *Discourse on the origins of inequality*. Oxford: Oxford University.
- Stiglitz, E. J. (2019). *After neoliberalism*. Project Syndicate. Retrieved from <https://www.project-syndicate.org/commentary/after-neoliberalism-progressive-capitalism-by-joseph-e-stiglitz-2019-05?barrier=accesspaylog> in 12.06.2020.
- Torres, C. A. (1995). Chapter 6: State and education revisited: Why educational researchers should think politically about education. *Review of Research in Education*, 21(1), 255-331.
- Vandenbergh, V., and Debande, O. (2007). Deferred and income contingent tuition fees: An empirical assessment using Belgian, German and UK data. *Education Economics*, 15(4), 421-440.
- Whetten, D. A. (1989). What constitutes a theoretical contribution?. *Academy of Management Review*, 14(4), 490-495.
- Yager, E. M. (2006). *Ronald Reagan's journey: Democrat to Republican*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Extended Abstract

Introduction

Since 1929 great depression, public expenditures have constantly risen, which has also led to the growth of public sector and widening of the range of public services worldwide. On the one hand, governments are to increase savings ratio for economic development, but on the other hand, they need to increase public expenditures to protect their legitimacy through maintaining social stability and integrity. As a result, societal pressures to increase public expenditures have given rise to legitimacy crises of welfare state. Libertarianism is one of the reactions developed against those crises (Briggs, 2006, pp.16-17). Hayek and Friedman are the most prominent representatives of libertarian movement. They primarily aim smaller governments and less governmental interventions to market dynamics. Libertarianism is not a conservative reaction against the growth of governments, instead it is liberal, even radical liberal in nature. Libertarianism is a philosophical and economical approach which has deep impacts on political and economic spheres of 20'th century. Particularly, the solutions offered by libertarians for efficiency problems of governments have sparked hot debates and the humanitarian and financial costs of these solutions have drawn heavy criticisms. (Ebenstein and Ebenstein, 2000, p. 816).

In this respect, libertarian policies, which have aimed to diminish the role of governments in education, have had deep impact on educational finance and educational administration. Libertarians heavily criticized the amount and the usage methods of public funds allocated to education and monopoly status of governments in providing educational service (Bifulco, Ladd ve Ross, 2009, p.132). Based on these arguments, the aim of this theoretical study is to portray fundamental assumptions of libertarianism regarding education particularly based on the works of Hayek and Friedman, and to discuss their validity through examining the reasons of those assumptions and their consequences in practice.

Method

Theoretical studies aim to present fundamental assumptions of a theory, and empirical and theoretical studies within an analysis framework. The points suggested to be taken into consideration while evaluating such studies can be summarized as (a) how the study contributes existing mentality, (b) how it can influence future studies, (c) whether or not the discussions and reasons elaborated by the study make sense, (d) whether or not these discussions and reasons can provide the clarification of the theory and (e) whether or not these discussions regarding the theory are up-to-date (Whetten, 1989, pp.494-495).

Friedman (1955, p.123) argues that governmental interventions to education are legitimized by three reasons. The first one is governments' becoming natural monopolies or the emergence of market failures due to high infrastructure investment costs. The second one is the existence of externalities, such as neighborhood effects. The third one is about uncertainty surrounding ultimate goals of education. Furthermore, Friedman (1955, p.124; 1997, p.344) claims that governmental interventions in general education for citizenship and vocational education rely on different reasons. According to him, families will not make expenditure in the absence of governmental interventions in primary and secondary levels. He proposes school choice and voucher system since the reasons, stated above, can legitimize governmental interventions, but not purely state-run education systems. In this respect, governments should deliver vouchers, which can be converted into some amount of money, and families should be free to buy education service from wherever they want. Furthermore, the role of governments in education should be diminished to the roles of standard-setting bodies. Contrary to anticipations of Friedman (1955, p.123; 1997, p.342), such measures, aiming to diminish governments' roles and to extend individuals's roles in education, have not had a significant impact on academic issues, but have inflated budgetary expenditures on education (Levin, 1998, p.373).

Unlike primary and secondary level education, libertarians assert that the most important reason legitimizing governmental intervention at tertiary level is to raise societal and political leaders. However, this is not a valid justification for libertarians as they deem higher education as an investment made to increase personal productivity, which in turn leads to the growth of personal income rather than societal benefits (Hayek, 2011, p.383). Furthermore, as Friedman and Friedman (1980) stated, quantitative data on societal benefits of higher education are extremely rare. Accordingly, Friedman (1955; 2002b, p.21) proposes mechanisms, such as personal financing, capital transfer to those who cannot cover the expenses of higher education and human capital contracts, to finance higher education. Recent studies have indicated that such mechanisms can lay heavy burdens of debts to families and students, which require decades-long payment plans. Moreover, mechanisms, such as human capital contracts, have been blasted away as they pose a risk of modern slavery. Consequently, it is argued that such policies have turned students into the subjects of libertarian experiments on financing of higher education (Adamson, 2009a, pp.98-100; Hoffower and Akhtar, 2019).

Discussion, Conclusion and Recommendations

Consequently, the interest towards Hayek's and Friedman's opinions have been decreasing in recent years such that in every passing year less doctoral students have had desire to study on libertarian approach (Stiglitz, 2019); since the opinion that states will robustly prevail to protect societies against global environmental, health and nuclear threats, to decrease social inequalities, to conduct large scale research projects on fields, such as health, space and security. In addition, welfare state has managed to reach unique social and economic achievements in human history (Ebenstein ve Ebenstein, 2000, p. 824). For this reason, as Ebenstein and Ebenstein (2000, p. 824) stated, welfare states will go extinct when a more effective alternative system is invented, not because of their failures about productivity.

Based on the discussions, it can be stated that prescriptions against unproductiveness of states may pose risks of transferring public funds to private sector in ethical environments. Based on the facts presented in discussion section, it is recommended that further research should focus on the effects of individual, public or mixed educational financing models applied in different countries at primary and secondary levels on household expenditures and governmental budgets. Furthermore, ethical problems that may be caused by transfers made to private sector organizations from public funds for educational activities should be investigated in future research. Future studies should also continue to explore negative effects of financial models proposed by Friedman on access to education and equity issues.

At higher education level, as Friedman constructed his financial models on the assumption that higher education is an investment to increase personal productivity and income, it is recommended that positive externalities caused by higher education should further be investigated. Moreover, the economic and social consequences of individual and public financing of higher education can be studied comparatively.

Ekonomik Büyüme ve Dış Ticaret Bağntısı: Türkiye Örneği

Fatma YILMAZ
Dokuz Eylül Üniversitesi
ftmylmz35@gmail.com
ORCID: 0000-0002-1125-2313

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.824419

Geliş Tarihi: 11.11.2020

Revize Tarihi: 07.02.2022

Kabul Tarihi: 03.03.2022

Atf Bilgisi

Yılmaz, F. (2022). Ekonomik büyüme ve dış ticaret bağntısı: Türkiye örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 21-32.

ÖZ

Küreselleşen dünya ile birlikte sürdürülebilir bir ekonomik büyüme hedefi gittikçe zorlaşmaktadır. Sadece üretim faktörleri (iş gücü, fiziki sermaye, doğal kaynaklar ve teknoloji) ekonomik büyümeyi etkilememekte bu faktörlere dış ticaret de dahil edilmektedir. Ekonomi biliminin doğuşundan bu yana ekonomik büyüme ve dış ticaret arasındaki bağntı tartışılmaktadır. Bu tartışma sadece dış ticaretin refahı artırdığına dair savları ileri süren bilim insanlarından kaynaklanmamakta aynı zamanda dış ticaretin Türkiye’ de başlamasıyla birlikte de oluşmaktadır. Buradan hareketle çalışmanın amacı Türkiye için ekonomik büyüme ve dış ticaret arasındaki bağntıyı 1970-2019 yılları arasında incelemektir. Çalışmada ekonomik büyüme ölçütü olarak GSYH ve dış ticarete ise ithalat ve ihracatın toplamı alınmıştır. Çalışma sürecinde kullanılan veriler, TÜİK (<https://www.tuik.gov.tr/>) ve Dünya Bankası (<https://data.worldbank.org/country/turkey?locale=tr>) veri tabanından sağlanmıştır. Değişkenlerin durağanlığını test etmede ADF ve PP birim kök testleri kullanılmıştır. Bu değişkenlere ait nedenselliğin tespitinde ise Toda-Yamamoto analizinden yararlanılmıştır. Çalışmanın sonucunda dış ticareten ekonomik büyümeye doğru nedensellik bağntısı tespit edilirken, ekonomik büyümeden dış ticarete doğru herhangi bir nedensellik saptanmamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Ekonomik büyüme, dış ticaret, Türkiye, Toda-Yamamoto.

Economic Growth and Foreign Trade Relation: The Case of Turkey

ABSTRACT

With the globalizing world, the goal of a sustainable economic growth is getting more and more difficult. Not only production factors (labor force, physical capital, natural resources and technology) affect economic growth, foreign trade is also included in these factors. The relationship between economic growth and foreign trade has been discussed since the birth of economics. This debate is not only caused by scientists who argue that foreign trade increases welfare but also with the starting of foreign trade is made in Turkey. Starting from here, the purpose of the study to investigate relationship between foreign trade and economic growth for Turkey in the years 1970-2019. The datas used in the study process were obtained from the databases of Turkey Statistical Institute (<https://www.tuik.gov.tr/>) and World Bank (<https://data.worldbank.org/country/turkey?locale=tr>). Gross domestic product as the measure of economic growth and the sum of imports and exports as foreign trade were taken in the study. ADF and PP unit root tests were used to test the stability of the variables. Toda-Yamamoto test was used to determine the causality of variables. As a result of the study, while the causality relationship from foreign trade to economic growth is determined, no causality from economic growth to foreign trade is detected.

Keywords: Economic growth, foreign trade, Turkey, Toda-Yamamoto.

Giriş

Ekonomik büyüme teoride bir ekonomide üretilen mal ve hizmetin parasal tutarındaki artış olarak ifade edilmektedir. Bununla birlikte ekonomik büyüme kavramı bir toplumun üretim yeteneğinin ya da refah seviyesindeki artışın ölçüsü olarak da açıklanmaktadır. Ekonomik büyüme Gayri Safi Yurt İçi Hâsıla (GSYH), Gayri Safi Milli Hâsıla (GSMH) ya da sanayi üretim endeksi cinsinden ölçülmektedir. Ekonomi biliminde inceleme konusu refah olunca sürdürülebilirlik ve göstergelerin tatminkâr olması önem arz etmektedir. Bu açıdan üretim faktörlerinin incelenmesi, ekonomi biliminin yıllardır merak uyandıran konuları arasında yerini almaktadır. Ekonomi bilimi bu kaynakları fiziki sermaye, iş gücü, doğal kaynaklar ve içsel büyümeciler tarafından önerilen teknoloji olarak sıralamaktadır. Ayrıca ekonomi yazınında tartışma konusu olan ve yukarıda sayılan tüm kaynaklara göre

ağırlığının daha fazla olduğu iddia edilen dolayısıyla bu çalışmaya konu olan ekonomik büyümenin kaynaklarından bir diğeri ise dış ticarettir.

Dış ticaretin ekonomik büyüme ile olan bağıntısı, ilk olarak 1776 yılında Adam Smith' in "Ulusların Zenginliği" adlı kitabında yer alan "Mutlak Üstünlükler" teorisine dayanmaktadır. Daha sonraları David Ricardo tarafından geliştirilen bu teori yerini "Karşılaştırmalı Üstünlükler" teorisine bırakmıştır. Bu iki teorinin ardından geliştirilen Heckscher- Ohlin- Samuelson modeline göre ise gelişmekte olan ülkeler için dış ticaret endeksi önem arz eden bir endeks olarak yazında yerini almıştır. Bununla birlikte içsel büyüme modellerinde de dış ticaretin büyümeyi etkilediği belirtilmiştir (Uçan ve Koçak, 2014). Yeni içsel büyüme yaklaşımına göre dış ticaret ile elde edilen teknolojik bilgi sayesinde ekonomik büyümeye çok yönlü katkı sağlanmaktadır (Yapar-Saçık, 2009). Dış ticaret, temel olarak ülkeler arasındaki üretim faktörlerinin ve çıktılarının el değiştirme sürecini kapsamaktadır. Dış ticaret 18. yüzyıla kadar düşük seviyelerdeydi. Sanayi Devrimi sonrası tüketimi aşan üretimin gerçekleşmesi yeni pazar arayışlarını ve dış ticaretin gelişimine ön ayak olmuştur. Bu süreç dönemin liberal ekonomi anlayışıyla da birleşince hem ülkeler hem de işletmeler için dış ticaret önemli bir kazanç kapısına dönüşmüştür (Keşap ve Sandalcılar, 2021).

Bilindiği üzere dış ticaret süreçleri ithalat ve ihracattan oluşmaktadır. İhracat yoluyla ekonomik büyümeye olan katkı birkaç şekilde ifade edilebilir. Öncelikle ülkeye giren döviz ile büyümeyi sağlayan ürünlerin girdileri ile teknolojinin ithalini finanse etmede kullanılmasıdır. İhracat rekabet üstünlüğü ile verimlilik üzerinde pozitif bir etki yaratmakta ve ölçek ekonomisi oluşumuna sebep olarak ekonomik büyümeyi hızlandırmaktadır. Ayrıca yüksek ihracat yüksek istihdama neden olarak gelir dağılımını da düzenlemektedir (Demez, 2021). Bu yüzden ihracat düzeyinin artırılması ülkelerin önemli dış ticaret hedefleri arasında yer almaktadır.

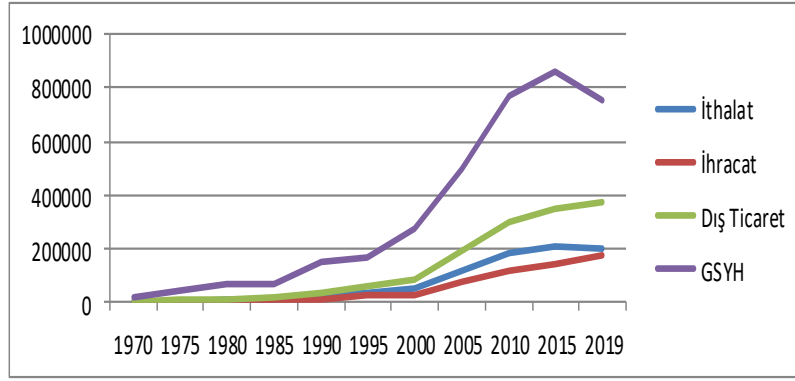
İthalat ekonomik büyüme üzerinde etkili olup ekonomik performansı artırmaktadır. İthalat ile üretim için gerekli olan hem teknoloji sağlanmakta hem de yurt içinde bulunmayan ya da nicelik ve nitelik bakımından eksik olan ham madde ya da ara malların temini sağlanarak büyümeye katkı sağlanmaktadır. İthalat yeni teknolojilerin ülkeye olan girişini sağlayarak zaman zaman ihracattan daha fazla ekonomik büyüme üzerinde etkisi olduğu düşünülmektedir (Yurdakul ve Aydın, 2018). Etkin yapılan ithalat ile ekonomik kalkınmaya katkı sağlanmaktadır. Eğitim, tarım, sağlık, emek, alt yapıya dönük sermaye ve yeni fikirlerin ithalatı ekonomik kalkınma üzerinde olumlu bir etki yaratmaktadır. Ayrıca ithalat tekelleşmenin ve bunun neden olduğu yüksek fiyatların önüne geçerek tüketiciyi korumaktadır (Demez, 2021).

Ekonomik büyüme ve dış ticaret arasındaki bağıntının incelenmesi yazında birçok çalışmaya konu olmaktadır. Bu çalışmanın literatüre katkısı güncel verilerden oluşması ve zaman aralığının oldukça uzun tutulmasıdır. Çalışmada Todo-Yamamoto testi ile iki değişken (dış ticaret-ekonomik büyüme) arasındaki nedenselliğin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonuç, tartışma ve öneriler kısmında elde edilen veriler değerlendirilerek ekonomi yazınıyla karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Türkiye' de Ekonomik Büyüme ve Dış Ticaret Süreci

Türkiye, jeopolitik konumu itibarıyla ülkeler arasındaki dış ticaretin oluşumunda bir köprü konumundadır. Ülkenin temel dinamiklerinin gelişmekte olan bir ülke statüsü yaratması ve bu süreçte ekonomik büyümenin ithalata dayalı bir büyüme modeli üzerine kurulu olması nedeniyle Türkiye ekonomisinin büyüme ve kalkınmasında dış ticaret önemli bir hareket noktası olmakta, bu nedenle de dış ticaret verileri sürekli olarak izlenmektedir.

Türkiye için dış ticaret serüveni öncelikle 1951 yılında Gümrük Tarifeleri ve Ticaret Genel Anlaşmasına (General Agreement on Tariffs and Trade [GATT]) taraf olmasıyla başlamıştır. Daha sonra 1963 yılında Ankara Anlaşmasıyla Avrupa Ekonomi Topluluğu'na (European Economic Community [EEC]) tam üye olmak isteyen Türkiye, 1980 yılında yapısal dönüşümleri içeren ekonomik bir program olan 24 Ocak Kararlarıyla dış ticarete serbestleşme yoluna girmiştir. Yaşanan tüm bu gelişmeler dış ticaretin Türkiye ekonomisindeki değerini artırmıştır.



*Grafik 1. Türkiye’ de İthalat, İhracat, Dış Ticaret ve GSYH Değişimi (Milyar \$) (Dünya Bankası. (1960). Data (GSYİH cari USD). <https://data.worldbank.org/country/turkey?locale=tr> 10.09.2020 tarihinde erişilmiştir ve Türkiye İstatistik Kurumu. (1923). *Yıllara göre dış ticaret.* <https://www.tuik.gov.tr/> 10.09.2020 tarihinde erişilmiştir.)*

Grafik 1, 1970-2019 yılları arası Türkiye’ nin ithalat, ihracat, dış ticaret ve GSYH değişim seyrini göstermektedir. Grafik 1’ e göre 1970-2019 dönemi bütünsel olarak incelendiğinde ithalat değerlerinin ihracat değerlerini aştığı görülmektedir. Dolayısıyla bu dönemde, Türkiye’nin dış ticaret açığına uğradığı ve bu anlamda dışa açık bir ekonomi politikası izlediği anlaşılmaktadır. Türkiye’ de 1970 yılında ithalat değeri yaklaşık \$947 bin, ihracat değeri yaklaşık \$588 bin buna bağlı olarak dış ticaret açığı yaklaşık \$359 bin olarak gerçekleşirken, 2019 yılında ise ithalat değeri \$202.70 milyar, ihracat değeri \$171.46 milyar buna bağlı olarak dış ticaret açığı ise \$31.2 milyar olarak gerçekleşmiştir. Bu verilerden hareketle son 50 yılda dış ticaret hacminde %41 oranında artış yaşandığı söylenebilir. Ayrıca grafikte GSYH değerleri incelendiğinde; 1970 yılından başlayarak 2015 yılında maksimum değerine ulaştığı, 2015 yılından 2019 yılına kadar olan dönemde ise azalan bir trende girdiği göze çarpmaktadır. Buradan hareketle GSYH değerlerinin 1970 yılından 2015 yılına kadar olan dönemde istikrarlı bir artış seyri izlediği ancak 2015 yılından itibaren ise bu artış seyrinin azalan bir trende girdiği söylenebilir. Bu durumu yaratan temel değişkenler olarak döviz fiyatlarının oynaklığı ve özel sektörün bu dönemde yaptığı borç ödemeleri gösterilebilir.

Yazın Taraması

Yazında ekonomik büyüme ve dış ticaret arasındaki bağıntıyı test etmeye yönelik çalışmalar incelendiğinde ihracat-ekonomik büyüme, ithalat-ekonomik büyüme ve dış ticaret ya da hem dış ticaret hem de dış ticaret kalemlerinin (ithalat, ihracat) ekonomik büyüme arasındaki bağıntıyı ölçmeye yönelik olduğu görülmektedir.

Yazında ekonomik büyüme ve dış ticaret ya da kalemleri arasındaki bağıntıyı ölçmeye yönelik yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular ele alınan dönemler, kullanılan değişkenler, ülke ve yöntemler bakımından farklılıklar göstermekle birlikte, bu durum ekonomik büyümenin dış ticaretle arasındaki bağıntıya yönelik ortak görüşler oluşmasını engellemektedir.

Guan ve Hong (2012) 1960-2010 yılları arasında dış ticaret ve ekonomik büyüme arasındaki bağıntıyı Amerika verileri için Granger nedensellik testi ile incelemişlerdir. Çalışma sonucunda ihracat ile ekonomik büyüme arasında çift yönlü nedensellik, ekonomik büyümeden ithalata ise tek yönlü nedensellik tespit edilmiştir. Benzer konulu çalışmayı 1974-2011 yılları arasında Türkiye için yapan Tapşın (2015) ve 1994-2019 yılları arasında 19 gelişmiş ülkeler üzerinde çalışan Turgut ve Uçan (2021) da kullandıkları nedensellik testleri sonucunda aynı bulgulara ulaşmışlardır. Vardari (2015) 2004-2014 yılları arasında Kosova üzerinde yaptığı çalışmada sadece ihracat ile ekonomik büyüme arasında çift yönlü nedenselliğe ulaşmıştır. Buna karşılık Türkiye üzerinde Uçan ve Koçak’ ın (2014) 1990-2011 yılları arasında, Korkmaz ve Aydın’ ın (2015) 2002-2014 yılları arasında, Doğan’ ın (2021) Kırgızistan’ da 2000-2019 yılları arasında, Demez’ in (2021) Ortadoğu ve Kuzey Afrika ülke grupları için

2001-2017 yılları arasında, Avrasya Ekonomik Birliği' ne üye olan ülkeler üzerinde Kılıç ve Beşer' in (2017) 1992-2015 yılları arasında yaptıkları çalışmaların sonucunda ve Akkaş ve Öztürk' ün (2016) Türkiye üzerinde 2001:Q3-2014:Q4 dönemleri arasında yaptığı özellikle Granger nedensellik testinin sonucunda ithalat ve büyüme arasında çift yönlü nedensellik bağıntısı saptanmışken ilgili çalışmalarda ihracat ve ekonomik büyüme arasındaki nedensellik bağıntısı ve yönü farklılık göstermiştir. Akkaş ve Öztürk' ün (2016) Granger nedensellik testine ek olarak kullandıkları Toda-Yamamoto ve Bootstrap nedensellik analizlerinin sonuçları ve Guntukula' nın (2018) Hindistan üzerinde 2005-2017 yılları arasında yaptığı Granger nedensellik testinin sonucu hem ihracatın hem de ithalatın ekonomik büyüme arasında çift yönlü nedensellik bağıntısı olduğu bulgusunu taşımıştır. Ho vd.' nin (2015) Çin üzerinde 2005-2013 yılları arasında kullandıkları Granger nedensellik testinin sonucunda ekonomik büyümeden ihracata doğru tek yönlü bir nedensellik bulgusu saptanırken Karakaş ve Doğan' nın (2021) Türkiye üzerinde 1996-2019 yıllarını kapsayan çalışmalarında ihracattan ekonomik büyümeye doğru tek yönlü bir nedensellik bulunmuştur. Demirel ve İşcan' ın (2021) Türkiye-Güney Kore için 1987-2018 dönemlerini kapsayan çalışmalarında Türkiye için ekonomik büyümeden ihracata doğru tek yönlü nedensellik, Güney Kore için ihracattan ekonomik büyümeye doğru tek yönlü nedensellik saptanmıştır. Kızıldere' nin (2020) 1970-2018 yıllarını kapsayan çalışmasında ise ekonomik büyümeden hem ithalata hem ihracata tek yönlü bir nedensellik bağıntısı olduğu tespit edilmiştir. Tüm bu bulguların aksine bu çalışmayla benzer değişkenleri taşıyan Şerefli' nin (2016) 1975-2014 yıllarını kapsayan çalışmasının sonucunda Türkiye' de dış ticaret ve ekonomik büyüme arasında herhangi bir nedenselliğe rastlanılmadığı saptanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışmada ilk olarak sahte regresyonun önüne geçebilmek ve değişkenler arasındaki bağıntıyı doğru belirleyebilmek adına durağanlığı test etmede Genişletilmiş Dickey Fuller (Augmented Dickey Fuller [ADF]) ve Phillips-Perron (PP) birim kök testlerinden yararlanılmıştır. Daha sonra Toda-Yamamoto nedensellik testi ile ekonomik büyüme ve dış ticaret arasındaki nedensellik bağıntısı ve bağıntının yönü incelenmiştir.

Çalışmada güncel veriler ışığında ekonomik büyüme ve dış ticaret arasındaki bağıntı üzerinde durulmasındaki amaç ilk olarak Smith' in (1776) dış ticaretin ekonomik büyümenin motoru olduğunu iddia etmesi ile başlayıp ardından David Ricardo gibi bazı ünlü iktisatçıların konuyu destekleyecek savları ileri sürmesi ve günümüzde akademik yazınında dış ticaretin diğer ekonomik büyüme kaynaklarına göre ağır bastığı belirtilmesidir.

Veri Seti

Bu çalışmada 1970-2019 yılları arasında Türkiye için dış ticaret ve GSYH değişkenleri kullanılarak ekonomik büyüme ve dış ticaret arasındaki bağıntı incelenmiştir. Çalışmanın özellikle 1970 yılında başlamasının sebebi ilk defa Bretton Woods sistemiyle gündeme gelen uluslararası para sisteminin bu yıllarda güvensizlik ve likidite sorunu nedeniyle çökmesi ve dünya ekonomisinde durgunluk yaşanmasındandır.

Öncelikle çalışmanın analizinde kullanılan değişkenlerin doğal logaritmaları (LN) alınmıştır. Tablo 1 analizde kullanılan değişkenlerin kısaltması, değişkenlerin tanımına ait bilgiler ve değişkenlere ait veri setlerinin kaynağına ilişkin açıklayıcı bilgiler sunmaktadır.

Tablo 1

Analizde Kullanılan Değişkenler

Kısaltmalar	Değişkenler	Dönem	Değişkenlere ait bilgiler	Kaynaklar
LNGSYH	GSYH	1970-2019	Bir ülkede üretilen mal veya hizmetlerin dolar cinsinden parasal tutarıdır.	Dünya Bankası veri tabanı
LNDTCRT	Dış ticaret	1970-2019	İthalat ve ihracat toplamının dolar cinsinden parasal tutarıdır.	Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) veri tabanı

Not: LNGSYH, GSYH değişkeninin LN' nin alınmış ve kısaltılmışı olarak kullanılmıştır. LNDTCRT ise dış ticaret değişkenine ait verilerinin LN' nin alınmış hali olup kısaltılmışı şeklinde kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın analiz kısmına dahil olan GSYH değişkeni ekonomik büyüme ölçütü olarak kullanılmış ilgili değişkene ait veriler TÜİK, <https://www.tuik.gov.tr/> web adresinden erişilmiştir. İthalat ve ihracat toplamı olarak değerlendirilen dış ticaret değişkenine ilişkin veriler ise Dünya Bankası, <https://data.worldbank.org/country/turkey?locale=tr> web adresinden ulaşılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanmasında TÜİK ve Dünya Bankası'nın web adreslerinden yararlanılmıştır. Buradan toplanılan verilerin değerlendirilmesinde Toda-Yamamoto nedensellik analizinden faydalanılmıştır.

Toda ve Yamamoto (1995) tarafından geliştirilen ve temeli Vektör Otoregressif (Vector Autoregressive [VAR]) modeline dayalı Toda-Yamamoto nedensellik testi serilerin koentegre durumunu ihmal etmektedir. Diğer bir deyişle serilerin koentegre olup olmamasından bağımsız olarak bu test uygulanmaktadır. Toda-Yamamoto nedensellik testinde serilerin hangi dereceden entegre oldukları üzerinde durulmayarak düzeyde VAR modeli oluşturulmaktadır.

VAR modelindeki k uygun gecikme uzunluğu, dmax maximum eş bütünleşme derecesi de dikkate alınarak k+dmax şeklinde değiştirilmektedir (dmax k' dan küçük olmalıdır). Oluşturulan modele Görünürde İlişkisiz Regresyon (Seemingly Unrelated Regression [SUR]) yöntemi uygulanmaktadır. Ardından katsayıların ilk k tanesi için WALD testinden yararlanılmaktadır. SUR yöntemi ile hata terimleri arasındaki korelasyon ve heteroskedastisiti önemsenirken WALD testi ile ilgili serilerin durağan olmaları önemsenmeyerek Granger nedensellik testi ile ilişkili sorunların önüne geçilmektedir (Amiri ve Ventelou, 2012). Buna göre LNGSYH ile LNDTCRT değişkenleri arasındaki Toda-Yamamoto yaklaşım modeli aşağıda gösterildiği gibidir.

$$\text{LNGSYH} = \alpha_0 + \sum_{i=1}^k \alpha_{1i} \text{LNGSYH}_{t-i} + \sum_{j=k+1}^{d_{\max}} \alpha_{2j} \text{LNGSYH}_{t-j} + \sum_{i=1}^k \delta_{1i} \text{LNDTCRT}_{t-i} + \sum_{j=k+1}^{d_{\max}} \delta_{2j} \text{LNDTCRT}_{t-j} + \mu_t \quad (1.1)$$

$$\text{LNDTCRT} = \beta_0 + \sum_{i=1}^k \beta_{1i} \text{LNGSYH}_{t-i} + \sum_{j=k+1}^{d_{\max}} \beta_{2j} \text{LNGSYH}_{t-j} + \sum_{i=1}^k \theta_{1i} \text{LNDTCRT}_{t-i} + \sum_{j=k+1}^{d_{\max}} \theta_{2j} \text{LNDTCRT}_{t-j} + \vartheta_t \quad (1.2)$$

Denklem (1.1)' e göre "LNDTCRT" değişkeninden "LNGSYH" değişkenine doğru nedensellik olabilmesi için $\delta_{1i} \neq 0 \forall i$, Denklem (1.2)' ye göre "LNGSYH" değişkeninden "LNDTCRT" değişkenine doğru nedensellik olabilmesi için ise $\theta_{1i} \neq 0 \forall i$ olması gerekmektedir. Toda-Yamamoto testinin başarısı

k ve dmax değerlerinin doğru seçilmesiyle ilişkilidir. Bu test k serbestlik derecesi ile X^2 dağılım özelliklerine sahiptir.

Araştırma Etiği

“Ekonomik Büyüme ve Dış Ticaret Bağıntısı: Türkiye Örneği” adlı çalışma daha önce hiçbir dergide yayınlanmamış olup yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuştur. Bu çalışma etik kurul izni gerektiren analizleri kapsamadığından etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Bulgular

Tablo 2

LNGSYH ve LNDTCRT Değişkenleri İçin Düzeyde ADF Birim Kök Testi Sonuçları

Değişkenler	Sabit-Trend	
I(0)	ADF	P Değeri
LNGSYH	-7.49	.000
LNDTCRT	-4.47	.004

Not: ADF testinde uygun gecikme uzunluğu için kistas olarak Schwarz Bilgi Kriteri (SC) dikkate alınmıştır.

Tablo 2 LNGSYH ve LNDTCRT değişkenlerinin düzeyde ADF birim kök testi sonuçlarını göstermektedir. Bu testin sonuçlarına göre her iki değişken için düzeyde sabit-trend modelinde %1 anlamlılık seviyesinde serilerin birim kök içermedikleri diğer bir deyişle durağan oldukları tespit edilmektedir.

Tablo 3

LNGSYH ve LNDTCRT Değişkenleri İçin Düzeyde PP Birim Kök Testi Sonuçları

Değişkenler	Sabit-Trend	
I(0)	ADF	P Değeri
LNGSYH	-7.50	.000
LNDTCRT	-4.40	.005

Not: PP testi için Barlett Kernel yöntemine ve bant genişliği (bandwith) olarak ise Newey-West Bandwidth yöntemi tercih edilmiştir.

Tablo 3 LNGSYH ve LNDTCRT değişkenlerinin düzeyde PP birim kök testi sonuçlarını göstermektedir. Bu testin sonuçlarına göre her iki değişken için düzeyde sabit-trend modelinde %1 anlamlılık seviyesinde serilerin birim kök içermedikleri diğer bir deyişle durağan oldukları tespit edilmektedir.

Tablo 4

Uygun Gecikme Uzunluğunun Seçimi

Gecikme	LogL	LR	FPE	AIC	SC	HQ
0	-194.13	-	17.31	8.52	8.60	8.55
1	-140.97	99.38*	2.04	6.39	6.62*	6.47*
2	-136.92	7.21	2.04*	6.38*	6.78	6.53
3	-136.01	1.55	2.34	6.52	7.07	6.73
4	-134.39	2.60	2.61	6.62	7.34	6.89

Not: LR: Olabilirlik Oranı (Likelihood Ratio), FBE: Son Tahmin Hatası (Final Prediction Error), AIC: Akaike Bilgi Kriteri (Akaike Information Criterion), SC: Schwarz Bilgi Kriteri (Schwarz Information Criterion), HQ: Hannan-Quinn Bilgi Kriteri (Hannan-Quinn Information Criterion).

*Bilgi kriterlerine göre uygun gecikme uzunluğunun seçimi

Tablo 4 VAR modelinde bilgi kriterlerine göre uygun gecikme uzunluğunun seçimi hakkında bilgi vermektedir. Bunlardan Olabilirlik Oranı (Likelihood Ratio [LR]), Schwarz (SC) ve Hannan-Quinn (HQ) bilgi kriterleri için uygun gecikme uzunluğu 1 iken Son Tahmin Hatası (FBE) ve Akaike Bilgi Kriteri (AIC) için ise uygun gecikme uzunluğu 2' yi göstermektedir. Uygun gecikme uzunluğu en fazla bilgi kriterlerinin önerdiği gecikmeye (1) göre seçilmiştir.

Tablo 5
İstikrar Koşuluna Dair Test Sonuçları

Kökler	Modül
.93	.93
-.06	.06

Uygun gecikme uzunluğu $k=1$ seçildikten sonra her iki seri $I(0)$ olduğu için maksimum entegrasyon derecesi olan $d_{max}=0$ seçilmektedir ve yeni VAR modelinin derecesi $1+0=1$ ' e yükselmektedir. Tablo 5 istikrar koşuluna dair test sonuçlarını göstermektedir. Tablo 5' e göre yeni tahmin edilen VAR modeli üzerinden modulus değerlerinin her biri 1' den küçük olduğundan (ters kökler birim çember içinde yer almaktadır) istikrar koşulu sağlanmaktadır.

Tablo 6
Otokorelasyon LM Testi Sonuçları

Gecikme Uzunluğu	LM Testi	P Değeri
1	7.41	.115
2	0.40	.982

Tablo 6 otokorelasyon LM testi sonuçlarını göstermektedir. LM testi sonuçlarına göre gecikme uzunluğunda olasılık değeri $p>0.05$ olduğundan H_0 : Otokorelasyon sorunu yoktur şeklinde kurulan sıfır hipotezi kabul edilmektedir. Diğer bir ifadeyle modelde otokorelasyon sorunu yoktur.

Tablo 7
White Değişen Varyans Testinin Sonuçları

X ² Test İstatistiği	df	P Değeri
3.95	12	.984

Tablo 7 modelde değişen varyans sorunu olup olmadığını dair sonuçları göstermektedir. Tablo 7' ye göre $p=.984>0.05$ olduğundan H_0 : Değişen varyans sorunu yoktur şeklindeki sıfır hipotezi kabul edilmektedir. Diğer bir deyişle modelde değişen varyans sorununa rastlanılmamaktadır.

Tablo 8
Toda-Yamamoto Nedensellik Testi

Nedenselliğin Yönü	Gecikme Uzunluğu $k=1, d_{max}=0$	X ² Test İstatistiği	P Değeri
LNGSYH \rightarrow LNDTCRT	1	.17	.676
LNDTCRT \rightarrow LNGSYH	1	9.32	.002

Tablo 8 Toda-Yamamoto nedensellik testi sonuçlarını göstermektedir. Testin sonuçlarına göre %10 anlamlılık seviyesinde LNGSYH LNDTCRT' nin Granger nedeni değilken %1 anlamlılık seviyesinde LNDTCRT LNGSYH' nin Granger nedeni olduğu saptanmaktadır. Diğer bir deyişle LNDTCRT ile LNGSYH arasında tek yönlü bir bağıntı olduğu ve bağıntının yönü LNDTCRT' den LNGSYH' ye doğru olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır. Buradan 1970-2019 yılları arasında dış ticaretin artışı gerek ithalat yoluyla gerekse ihracat gelirleriyle Türkiye' de yerli üretim için gerekli olan girdilerin artmasına dolayısıyla üretilen mal ya da hizmetin artışına katkı sağlayabilir. Diğer taraftan ilgili yıllarda gayri safi yurt içi hasıladan dış ticarete doğru nedensellik bağıntısının olmaması yurt içinde üretilen mal ya da hizmet artışının dış ticareti etkilemediği şeklinde açıklanabilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Ekonomik büyümenin sürdürülebilir olması ülkelerin yegâne amaçlarından biridir. Günümüzde bu amacı gerçekleştirmek küreselleşmenin etkisi başta olmak üzere politik istikrarsızlık, ölümcül salgın hastalıkların yayılması (Covid-19 gibi), piyasalardaki fiyat istikrarsızlığı, teknolojik gelişmeler, arza karşı talebin yetersizliği gibi faktörler yüzünden zorlaşmaktadır.

Ekonomide meydana gelen bu değişiklikler yine de ekonomik büyümenin fiziki sermaye, iş gücü, doğal kaynaklar ve teknolojiye bağlı olarak modellenmesinde bir farklılık oluşturmamaktadır. Fakat ekonomi yazınında bu değişkenlere daha ağır bastığı iddia edilen dış ticaretin ekonomik büyüme arasındaki bağıntı bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır.

Türkiye' nin dış ticareti 1951 yılında GATT anlaşmasına taraf olmasıyla hareketlilik kazanmıştır. Türkiye bugünkü Avrupa Birliği' nin ilk oluşumu olan EEC' ye olan tam üyeliği için 1963 yılında Ankara Anlaşmasını imzalamak durumunda kalmıştır. Her iki anlaşma Türkiye' nin dünya ekonomisi ile birlikte hareket etmede önemli adımlar olarak görülmüştür. Dış ticaretin Türkiye ekonomisindeki yeri ise 1980 yılında 24 Ocak Kararları ile sağlamlaşmıştır. Bu durum ekonomi yazınında ekonomik büyüme ile dış ticaret bağıntısını daha da tartışır hale getirmiştir.

Türkiye ekonomisi 1970-2019 yılları arasında dış ticaret açığı vermiştir (Grafik 1). 1970-2019 yılları arasında Türkiye' nin dış ticaret hacminde %41 oranında artış yaşanmışken ekonomik büyümesinde ise 1970-2015 yılları arasında istikrarlı bir artış 2015-2019 yılları arasında azalan bir seyir göze çarpmıştır (Grafik 1).

Türkiye' nin ekonomik büyüme ile dış ticaret bağıntısını 1970-2019 yılları arasında inceleyen bu çalışmada yöntem olarak Toda-Yamamoto nedensellik testinden yararlanılmıştır. Çalışmanın sonucunda dış ticaret ve ekonomik büyüme arasında nedensellik bağıntısı saptanmıştır ve bağıntının yönü dış ticareten ekonomik büyümeye doğru olarak tespit edilmiştir. Ekonomik büyümeden dış ticarete doğru ise herhangi bir nedensellik tespit edilememiştir.

Bu çalışmanın sonuçları; çalışmayla benzer değişkenlere sahip olması ve nedensellik analizinin yapılması bakımından ekonomi yazınında yapılan çalışmalardan Pata' nın (2017) bulgularıyla benzerlik gösterirken Şerefli' nin (2016) bulgularıyla ters düşmektedir. Bunun sebebi Şerefli' nin ele aldığı dönemle ilgilidir. Türkiye' de ihracatın ithalata bağlı olması dolayısıyla ilgili dönemlerde ithalatın ihracatı karşılama oranının düşük olmasından kaynaklanmaktadır. Üretim girdisini oluşturan yüksek teknolojili ürünlerin ithal edilmesi ve düşük katma değerli ya da markalaşmamış ürünlerin ihraç edilmesi büyümenin daha çok dış ticaret açığını ve cari açığı artırmasına sebep olmasıdır.

Bu çalışmanın bulgularından hareketle ekonomik büyümenin artması için politika yapıcılar tarafından dış ticareti artırmaya yönelik politikaların geliştirilmesi gerekmektedir. Yapısal reformların gerçekleştirilmesi ve teşvik politikaların uygulanması özellikle bu teşviklerin katma değeri yüksek ürünler üreten ya da uluslararası rekabet gücü yüksek sektörlerle kanalize edilmesi sağlanmalıdır. İstikrarlı maliye ve parasal politikaların uygulanması, sanayinin geliştirilmesi ve özel sektörün dış pazarlara açılmaya yönlendirilmesi bu çalışmanın bulguları çerçevesinde dikkate alınması gereken önemli etkenlerdendir.

Araştırmacılara öneri olarak dönem dönem ekonomik büyüme ve dış ticaret arasındaki bağıntının incelenmesi sunulabilir. Bu sayede ekonomide meydana gelen değişimler de dikkate alınarak politika yapıcılar tarafından gelecekte sürdürülebilir ekonomik büyüme ile ilgili uygulanacak politikaların yol haritası belirlenebilir.

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışma tek yazarlı olduğu için yazarın katkı oranı %100' dür.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum yoktur.

Kaynaklar

- Akkaş, İ. ve Öztürk, M. (2016). Türkiye’de ihracat, ithalat ve ekonomik büyüme arasındaki nedensellik ilişkilerinin analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(42), 1329-1337.
- Amiri, A. and Ventelou, B. (2012). Granger causality between total expenditure on health and GDP in OECD: Evidence from the Toda–Yamamoto approach. *Economics Letters*, 116(3), 541-544.
- Demez, S. (2021). Mena ülkelerinde dış ticaret ve ekonomik büyüme ilişkisi: Panel nedensellik analizi yaklaşımı. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, 12(1), 137-153.
- Demirel, T. ve İşcan, İ.H. (2021). Dış ticaretin ekonomik büyüme üzerine etkisi: Güney kore ve Türkiye örneğiyle bir eşbütünleşme analizi. *International Journal of Management Economics and Business*, 17(1), 1-27.
- Doğan, B. (2021). Kırgızistan’da dış ticaret ile ekonomik büyüme arasındaki nedensellik ilişkisi. C. Buyar (Ed.). *Kırgızistan araştırmaları 2020* içinde (ss. 91-102). Bişkek: Byr Publishing House.
- Dünya Bankası. (1960). *Data (GSYİH cari USD)*. <https://data.worldbank.org/country/turkey?locale=tr> 10.09.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Guan, J. L. and Hong, Y. (2012). An empirical analysis on U.S. foreign trade and economic growth. *AASRI Procedia*, 2, 39 – 43.
- Guntukula, R. (2018). Exports, imports and economic growth in India: Evidence from cointegration and causality analysis. *Theoretical and Applied Economics*, 25(615), 221-230.
- Ho, K.Y., Wang, K. and Wang W. (2015). *Foreign trade and economic growth in recent China: A Granger causality analysis*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/300777913_Foreign_Trade_and_Economic_Growth_in_Recent_China_A_Granger_Causality_Analysis in 28.09.2020.
- Karakaş, M. ve Doğan, B.B. (2021). Gümrük birliği sonrasında Türkiye’de dış ticaret ve ekonomik büyüme arasındaki nedensellik ilişkisi (1996-2019). *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(22), 653-672.
- Keşap, D. ve Sandalcılar, A.R. (2021). Dış ticarete serbestleştirici ve korumacı politikaların ekonomik büyümeye etkisi: Panel veri analizi. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 257-287.
- Kılıç, N. Ö. and Beşer, M. (2017). Relationship of foreign trade and economic growth in Eurasian economy: Panel data analysis. *International Journal of Economics and Finance*, 9(9), 1-7.
- Kızıldere, C. (2020). Dış ticaret-ekonomik büyüme ilişkisi: Türkiye örneğinde bir nedensellik analizi. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergisi*, 45, 318-331.
- Korkmaz, S. ve Aydın, A. (2015). Türkiye’de dış ticaret-ekonomik büyüme ilişkisi: Nedensellik analizi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 10(3), 47-76.

- Pata, U. K. (2016). Türkiye’de dış ticaret ve ekonomik büyüme ilişkileri: Toda-Yamamoto nedensellik analizi (1971-2014). *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 31 (1), 119-133.
- Şerefli, M. (2016). Dış ticaretin ekonomik büyüme üzerine etkisi: Türkiye örneği. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13, 136-143.
- Tapşın, G. (2015). The relationship between foreign trade and economic growth in Turkey. *International Review of Research in Emerging Markets and the Global Economy*, 1(3), 417-429.
- Toda, H.Y. and Yamamoto, T. (1995). Statistical inference in vector autoregressions with possibly integrated processes. *Journal of Econometric*, 66(1-2), 225-250.
- Turgut, E. ve Uçan, O. (2021). Dış ticaret ve büyüme ilişkisi: Gelişmiş ülkelerden bulgular. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*,14(4), 1372-1387.
- Türkiye İstatistik Kurumu (1923). *Yıllara göre dış ticaret*. <https://www.tuik.gov.tr/> 10.09.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Uçan, O. ve Koçak, E. (2014). Türkiye’de dış ticaret ve ekonomik büyüme arasındaki ilişki. *Niğde Üniversitesi İİBF Dergisi*, 7(2), 51-60.
- Vardari, L. (2015). *Relationship between import-exports and economic growth: The Kosova case study*. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/299445514> in 28.09.2020.
- Yapar-Saçık, S. (2009). Dış ticaret politikası ve ekonomik büyüme ilişkisi: Teorik açıdan bir inceleme. *KMU İİBF Dergisi*, (16),162-171.
- Yurdakul, F. ve Aydın, M. (2018). Ekonomik büyüme ve dış ticaret arasındaki ilişki: Türkiye üzerine bir uygulama. *International Journal of Economic and Administrative Studies*, Özel sayı, 23-36. <https://doi.org/10.18092/ulikidince.361870>.

Extended Abstract

Introduction

Economic growth is theoretically expressed as an increase in the monetary amount of goods and services produced in an economy. However, the concept of economic growth is expressed as a measure of the production ability of a society or the increase in the welfare level. Economic growth is measured in terms of gross domestic product, gross national product or industrial production index. The sustainability of economic growth and satisfactory indicators are important for the welfare of the countries.

The sources of economic growth are physical capital, labor, natural resources and technology. In addition, foreign trade, which is the subject of discussion in the economic literature and claimed to be important more than all the sources mentioned above, is the subject of the study.

Turkey is a bridge in the formation of foreign trade between the countries due to geopolitical position. Foreign trade is important for development and growth of Turkey's economy because Turkey is developing country and adopting the import-based economic growth model.

Foreign trade for Turkey started with being a party General Agreement on Tarrifs and Trade (GATT) in 1951. Turkey that wants to be full member to the European Economic Community (EEC), signed the Ankara Agreement. In 1980, with the decisions of January 24, which was an economic program that included structural transformations, liberalization started in foreign trade for Turkey. All these developments have increased the value of foreign trade of Turkey's economy.

Turkey's economy has given the foreign trade deficit between the years 1970-2019. The foreign trade deficit was approximately \$ 359 thousand in 1970 and \$ 31.2 billion in 2019. Between the years 1970-2019, Turkey's foreign trade volume have increased by 41%. There was an increasing trend in economic growth between 1970 and 2015, and a decreasing trend between 2015 and 2019 (Chart 1). The volatility of foreign exchange prices and the debt payments made by the private sector in this period can be shown as the main variables that create this situation.

The findings obtained from studies in the literature to measure the relationship between economic growth and foreign trade or its components (import, export) differ in terms of the periods discussed, variables used, countries and methods. Therefore, it prevents the formation of common views on the relation between economic growth and foreign trade. Generally, in the studies examined, a relationship between economic growth and foreign trade or components has been found.

Method

The aim of the study to examine relation between economic growth and foreign trade for Turkey in the years 1970-2019 using foreign trade (import + export) and gross domestic product variables. The datas are from Turkey Statistical Institute (<https://www.tuik.gov.tr/>) and World Bank (<https://data.worldbank.org/country/turkey?locale=tr>) databases. The natural logarithms of the variables used in the study were taken. (The abbreviations for foreign trade variable and gross domestic product variable used in the analysis are LNDTCRT and LNGSYH respectively) The reason why the study started especially in 1970 is that the international monetary system, which was first brought to the agenda with the Bretton Woods system collapsed in these years due to insecurity and liquidity problems and the stagnation in the world economy was experienced. In the study, the aim of focusing on the relationship between economic growth and foreign trade in the light of current datas were first started with Smith (1776) claiming that foreign trade is the engine of economic growth. Then some famous economists such as David Ricardo put forward the arguments to support the subject, and today it is stated in the academic literature that foreign trade outweighs other sources.

Firstly, Augmented Dickey-Fuller (ADF) and Phillips-Perron (PP) unit root tests were used to test stationarity to prevent spurious regression. Then, the causality relationship between economic growth and foreign trade and the direction of the relationship were examined with Toda-Yamamoto test.

Toda-Yamamoto causality test developed by Toda and Yamamoto (1995) is based on the Vector Autoregressive (VAR) model. The Toda-Yamamoto causality test neglects the cointegrate state of the series. The biggest advantage of the test are that it ignores different the degree of integration of the series and neglects the problems associated with the familiar Granger causality test. The success of the test is related to the correct selection of k (appropriate lag length) and d_{max} (maximum cointegration degree) values.

Findings

According to the results of ADF and PP unit root test, it is determined that the series for both variables do not contain unit root at the level of 1% significance in the fixed-trend model, in other words, they are stationary (Table 2,3). So, d_{max} is choosen as 0. Appropriate delay length $k=1$ is selected according to likelihood ratio, Schwarz information criteria, Hannan-Quinn information criteria (Table 4). (The condition of stability is provided in the VAR model, which is established as $1 + 0 = 1$. In addition, the problem of autocorrelation and changing variance is eliminated (Table 5, 6, 7). According to Toda-Yamamoto causality test results, it is determined that LNGSYH doesn't Granger causes LNDTCRT at 10% significance level whereas LNDTCRT Granger cause LNGSYH at 1% significance level. In other words, it is found that there is a one-way relationship between LNDTCRT and LNGSYH, direction of relationship is from LNDTCRT to LNGSYH (Table 8). This means that increase of foreign trade may leads to increase of inputs needed for domestic production in Turkey in the years 1970-2019. Therefore, it can contribute to the increase of the goods or services produced. On the other hand, the absence of a causality relationship from gross domestic product to foreign trade in the relevant years can be explained as the increase in goods or services produced domestically does not affect foreign trade.

Conclusion, Discussion and Recommendations

In the study examined the relation between economic growth and foreign trade in Turkey in the years 1970-2019 has benefited from Toda-Yamamoto causality test. As a result of the study, it is determined the causality relationship between foreign trade and economic growth and the direction of the relationship has been from foreign trade to economic growth. However, no causality has been determined from economic growth to foreign trade.

In terms of having similar variables and having similar analysis with the study, findings of the study is similar to the findings of Pata (2017), one of the studies conducted in the economics literature. But, it contradicts with the findings of Şerefli (2016).

Sustainability of economic growth is one of the goals of countries. So, as a suggestion, examining the relationship between economic growth and foreign trade can be investigated from time to time. In this way, the roadmap of the policies to be implemented for sustainable economic growth in the future can be determined by the state authorities.

MEB 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinin Rehberlik Alanı Bağlamında İncelenmesi

Soner DOĞAN
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
snr312@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-2013-3348

Şeyda ÖZKAN
Milli Eğitim Bakanlığı
seydasahn88@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0002-6931-9680

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusb.978986
Geliş Tarihi: 05.08.2021	Revize Tarihi: 24.01.2022
	Kabul Tarihi: 09.03.2022

Atf Bilgisi

Doğan, S. ve Özkan, Ş. (2022). MEB 2023 Eğitim vizyonu belgesinin rehberlik alanı bağlamında incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 33-51.

ÖZ

Bu çalışma, rehber öğretmenlerinin 2023 Eğitim Vizyonu belgesinin psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) alanındaki beklentilerine ne kadar cevap verdiğini incelemeyi amaçlamaktadır. 2023 Eğitim Vizyonu belgesinin psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki hedeflerini işletecek olan rehberlik alanı mensuplarının görüşleri ve vizyona yaklaşımları uygulamaların verimliliğini doğrudan etkileyerek, vizyonun başarıya ulaşma derecesini belirleyecektir. Çalışma nitel bir araştırma olup olgubilim (fenomenoloji) deseniyle yapılandırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Sivas il merkezinde görev yapan 8 rehber öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla yüz yüze görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, 2023 Eğitim Vizyonu'nun daha önce yapılan girişimlerle karşılaştırıldığında rehberlik alanı ile ilgili içerik olarak daha kapsayıcı olduğu, kritik konulara ilişkin yeni yaklaşımlar geliştirildiği ve alanda yaratılmak istenen değişimi oluşturması açısından motive edici olduğu görülmektedir. Ancak henüz uygulama aşamasında olmayan hedeflerin pratiğinde neler olduğunun bilinmemesinin katılımcılarda kararsızlık oluşturduğu söylenebilir.

Anahtar kelimeler: 2023 Eğitim Vizyonu, rehber öğretmen, psikolojik danışma ve rehberlik, olgubilim, içerik analizi.

Investigation of MEB 2023 Education Vision Document in the Context of Guidance Field

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate how much Turkey's Education Vision 2023 document has responded to the expectations of school counselors in the field of psychological counseling and guidance (PCG). Views and attitudes of school counselors on the vision who will work towards objectives stated in Education Vision 2023 document in the field of psychological counseling and guidance will have a direct impact on the efficiency of practices and determine the success rate of this vision. The study was a qualitative study which has a phenomenological design. The study group was comprised of 8 school counselors working in the city center of Sivas province. Data were collected via semi-structured interview forms, developed by researchers, and comprised of open-ended questions, with face-to-face interviews. The content analysis method was used for data analysis. According to results, it has been observed that Education Vision 2023 is more inclusive regarding content on guidance compared to previous initiatives, that it provides new approaches to critical issues, and that it proves to be motivated in terms of providing the desired change in the field. However, not knowing the practice of objectives, which are not in the implementation phase, caused uncertainty in participants.

Keywords: Education Vision 2023, school counselor, psychological counseling and guidance, phenomenology, content analysis.

Giriş

Türk eğitim sistemi içerisinde barındırdığı tüm yapısal özellikler ile birlikte bir bütün oluşturmaktadır. Gerek merkez teşkilatı gerekse il ve ilçelerde ortaya çıkan yerel yapılanmalar ve en önemlisi eğitim ve öğretimin kalbi niteliğinde olan okulların temel amacı öğrencileri akademik, psikolojik, sosyal, kültürel ve toplumsal olarak geliştirmek ve hayata hazırlamaktır. Ülkemizde yapılan

sınavlar okul paydaşlarını daha çok akademik başarıya yönlendiriyor olsa da öğrencilerin gelişiminin bir bütün olarak ele alınması gerektiği eğitim camiası tarafından sıklıkla ifade edilmektedir. Bu bağlamda öğrencinin öğrenmesini sağlayan bir okul kültürü ve ikimi oluşturulmasında ve öğrencinin öğrenmesini engelleyen sorunların ve engellerin ortadan kaldırılmasında psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetlerinin önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Işık ve Bahat'ın (2021) araştırmalarında özellikle son dönemde ortaya çıkan Covid-19 salgını ile birlikte öğrencilerin eğitime erişim konusunda sorunlar yaşadığını ifade etmesi PDR hizmetlerinin önemini bir kat daha arttırmıştır. Bu bağlamda Nas (2019, s. 292) “rehberlik servisinin okuldaki öğretim ve yönetim hizmetlerinin en iyi şekilde yürütülmesi için gerekli bir bileşen” olduğunu belirtirken Ültanır (2005) çağdaş eğitim sisteminde rehberlik hizmetlerine duyulan ihtiyacın kaçınılmaz bir duruma geldiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda Poyraz (2006, s.187):

“Rehberlik hizmetleri dünyadaki gelişmelerden de esinlenerek 1950'li yıllarda Türk eğitim sisteminde yerini almaya başlamış, devamında eğitim şuralarında ve kalkınma planlarında rehberliğin önemi ve gereğine vurgular yapılmıştır. 1970'li yıllarda okullarda rehberlik servisleri kurulmuş, 1980'li yıllarda üniversiteler alana uzman yetiştirmeye başlamış, 1990'lı yıllarda alan uzmanları örgütlenerek alanın sorunlarını tartışmaya başlamıştır. Bu örneklerden de görüldüğü gibi geçen 50 yıllık süreç içerisinde oldukça önemli gelişmeler kat edilmiştir.”

Rehberlik kavramı, 2000'li yıllardan itibaren daha kapsayıcı bir şekle dönüşerek gelişimsel rehberlik programları düzeyine ulaşmıştır (Karaküçük, 2010). Daha önceki yıllarda ise rehberlik kavramı kullanılmamasına rağmen öğrenci yeteneklerinin gelişimini sağlama bağlamında ifadeler yer verilmiştir (Özguven, 2016). Öğrenme eyleminin önündeki kısıtlamaları kaldırmak ve öğrencileri tanıma sürecini sağlamak rehberlik hizmetleri ile mümkün olmaktadır (Özoğlu, 1977). Rehberlik hizmetleri bireyin eğitim ve öğretimden en üst düzeyde faydalanmasını ve hayata hazırlanmasını sağlamaktadır (Ağır, 2017). Çağdaş eğitim anlayışında sadece bugünün değil yarının sorunlarını da çözmeye dönük adımlar atmak gerekir. Bu nedenle eğitim süreci rehberlik hizmetleri ile birlikte bir bütün olarak ele alınmalıdır (Kutlu, 2002). Bu bağlamda rehberlik hizmetleri profesyonel bir alan olarak kabul edilmeli ve bir uzmanlık alanı olarak kabul edilerek, uzman kişiler tarafından verilmelidir (Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2006). Okullarda bir ekip işine dönüşen rehberlik hizmetleri (Karataş ve Polat, 2013), her ne kadar rehber öğretmenlerin görevi gibi görünsede bu konuda tüm okul paydaşlarının sorumlulukları olduğu bir gerçektir (Camadan ve Sezgin, 2012). Bu bağlamda okullarda görev yapan rehber öğretmenlerin iş tanımları ve diğer okul paydaşları ile olan ilişkileri 2001 tarihli Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde belirtilmiştir (Bacıoğlu, Kocabıyık ve Malkoç, 2017).

PDR alanında literatürde pek çok araştırmaya rastlanmaktadır. Bu araştırmaların PDR hizmetlerini tanıtmaya, sorunlarını belirlemeye ve gelişimi yönünde neler yapılması gerektiğine yönelik olduğu görülmektedir (Ağır, 2017; Bacıoğlu, Kocabıyık ve Malkoç, 2017; Camadan ve Sezgin, 2012; Çivilidağ, Günbayı ve Yörük, 2015; Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2006; Karaküçük, 2010; Karataş ve Polat, 2013; Kutlu, 2002; Nas, 2019; Özabacı, Sakarya ve Doğan, 2008; Özguven, 2016; Özoğlu, 1977; Poyraz, 2006; Poyraz, 2007; Tagay ve Çakar, 2017; Tuzgöl Dost ve Keklik, 2012; Ültanır, 2005). Ancak Tuzgöl Dost ve Keklik (2012) tüm gelişmelere rağmen Türkiye'de PDR hizmetlerinin etkinliğinin yeterli düzeyde olmadığını, halen bir kimlik bulma aşamasında olduğunu, bu yönüyle alanın “ergenlik” döneminde olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Poyraz (2007), alanın eğitim içinde hakettiği yeri alamadığını, alanın yeni olmamasına rağmen rehberlik kavramının doğru bir şekilde anlaşamadığını, yapılan çalışmaların teorik ve geleneksel yapıya uygun olmadığını, rehberlik hizmetlerinin yeterince örgütlenemediğini ve bazı alanlarda kâğıt üzerinde kaldığını, Türk eğitim sistemine uygun bir rehberlik modeli oluşturulmadığını belirtmiştir.

Tüm bu çalışmalar ve eleştiriler göstermektedir ki Türkiye'de PDR alanında yeni birtakım düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaçların karşılanması bağlamında Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırlamış olduğu 2023 Eğitim Vizyonu (2018) belgesi kamuoyu ile paylaşılmıştır. Sözer (2019), MEB tarafından açıklanan 2023 Eğitim Vizyonu belgesi, büyük bir değişimin tetikleyicisi olarak, eğitim-öğretim sürecini geliştirmeye yönelik atılan en önemli adımlardan birisidir

ve eğitim sisteminin kökleşmiş sorunları ve ihtiyaçlarına yönelik uzun süredir beklenen ivmeyi kazandıracağı yönündeki umutları yeşertmiştir. Doğan'a (2019) göre vizyon belgesi Türk eğitim sisteminin tüm alanlarına ilişkin kapsayıcı yaklaşımlar getirmekte ve tüm eğitim paydaşlarına önemli mesajlar vermektedir.

“2023 Eğitim Vizyonu” çerçevesinde eğitimin hemen her alanında olduğu gibi PDR alanını da ilgilendiren önemli kararlar alınmıştır. Bu noktada 2023 Eğitim Vizyonu belgesi, eğitimin ayrılmaz ve tamamlayıcı bir yanı olan PDR hizmetleri konusunda gerekli çözüm adımlarının atılması açısından yol gösterici bir başlangıç olmuştur. MEB tarafından kamuoyuna duyurulan vizyon programının PDR alanına ilişkin düzenlemeleri şunlardır (MEB, 2018):

1-PDR hizmetlerinin eğitim sistemindeki yeri, yapısı, işlevleri ve mevzuat alt yapısı yeniden düzenlenecektir.

2-Rehber öğretmenlerin sistem içindeki rolleri, diğer eğitim çalışanlarıyla bütünleşik hâle gelecektir ve rehber öğretmenlerin çalışma koşulları iyileştirilecektir.

3-Kariyer Rehberliği Sistemi kurularak çocukların kendilerini ve meslekleri tanıma il kariyer seçimi süreçleri yapılandırılacaktır.

4-Kültürel kodlarımız dikkate alınarak rehberlik hizmetlerinde kullanılacak yeni ölçme araçları geliştirilecektir.

5-Rehberlik Araştırma Merkezleri'nin (RAM) yapısı güncel ihtiyaçlar ve bu ihtiyaçlara cevap verme ekseninde yeniden ele alınacaktır.

Özel gereksinimli ve özel yetenekli çocukların tespiti için Türkiye genelinde il bazlı taramalar yapılacak ve ihtiyaç haritaları oluşturulacaktır.

6-Özel gereksinimli çocuklarımıza özel eğitim hizmetinin yayılımı için mobil platformlar kurulacaktır.

7-Yerel yönetimlerin özel eğitim alanında faaliyet göstermesi teşvik edilerek ihtiyaç duyulan müfredat ve öğretmen mesleki gelişim programları Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanacaktır.

8-Özel yetenekli bireylerin eğitimi için yeni bir mevzuat hazırlanacaktır. Özel Yeteneklilerin Eğitimi, Bilim ve Değerlendirme Kurulu kurulacaktır.

9-Bilim Sanat Merkezleri yeniden yapılandırılacaktır. Özel yeteneklilere yönelik okul ve eğitim sistemindeki uygulamalar gözden geçirilecektir.

10-Bilim, sanat, spor ve benzeri alanlardaki özel yetenekli çocuklarımızın yeteneklerine uygun bir eğitim içeriği ve ortamı sunulmasına öncelik verilecektir.

Literatürde 2023 Eğitim Vizyonu'na ilişkin araştırmalara rastlanmaktadır (Akyıldız, Yurtbakan ve Tok, 2019; Baltacı ve Coskun, 2019; Doğan, 2019; Elçiçek ve Han, 2018; Ertürk, 2020; Hamarat ve Arkan, 2018; Kıral ve Çilek, 2020; Köç ve Ünal, 2018; Köksal, 2019; Kurt ve Duran, 2019; Minaz ve Dikmen, 2019). Ancak 2023 Eğitim Vizyonu belgesini PDR kapsamında inceleyen bir araştırma bulunmamaktadır. Bu bağlamda çalışma, PDR alanında çalışan öğretmenlerin 2023 Eğitim Vizyonu belgesine olumlu ve olumsuz yaklaşımları konusunda var olan durumu ortaya koyması açısından önem teşkil etmektedir. Çünkü 2023 Eğitim Vizyonu belgesinin PDR alanındaki hedeflerini işletecek olan sürecin ana aktörlerinin yani rehberlik alanında görev yapan öğretmenlerin vizyon belgesine ilişkin görüşlerinin vizyon belgesinin gelişimini ve verimliliğini doğrudan etkileyeceği söylenebilir. Bu bağlamda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde rehberlik ve psikolojik danışmanlık başlığı altında yapılacak olan uygulamaların genel olarak olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?
2. 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde yer alan a- Kariyer Rehberlik Sistemi'nin kurulması, b-PDR mevzuat altyapısının yeniden düzenlenmesi, c- Kültürümüze uygun yeni ölçme araçlarının geliştirilmesi, d-RAM'ın yeni ihtiyaçlara göre güncellenmesi alt başlıklarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
3. 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde gelişimi zayıf olan ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri tanılama süreçlerini ve onların eğitimine ilişkin yapılacak çalışmaları nasıl değerlendiriyorsunuz?

4. 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde özel yetenekli öğrencileri tanılama süreçlerini ve onların eğitimine ilişkin yapılacak çalışmaları nasıl değerlendiriyorsunuz?
5. 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde PDR alanında yapılan düzenlemelere ilişkin eklemek istediğiniz diğer görüşleriniz nelerdir?

Yöntem

Yöntem bölümünde araştırma süreci ayrıntılı şekilde anlatılmıştır. Bu bağlamda bölüm, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin analizi başlıklarından oluşmaktadır. Ayrıca araştırma etiği kapsamında alınan etik izin bu başlık altında sunulmuştur.

Araştırma Modeli

2023 Eğitim Vizyonu belgesi tüm eğitim paydaşlarını yakından ilgilendiren bir konudur. Eğitim paydaşlarının belgeye ilişkin görüşleri belgenin anlaşılmasına ve uygulanmasına katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda rehberlik öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda yapılandırılan çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemleri farklı desenler içermektedir. Bu çalışma konu itibarı ile eğitim paydaşlarını ilgilendiren bir olgu olması nedeniyle, araştırma olgubilim (fenomoloji) desenine göre yapılandırılmıştır. Baltacı'ya (2019) göre nitel araştırma yöntemi bilginin derinliği ve özgünlüğüne bireylerin farklı ve derin doğasına odaklanmaktadır. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre olgubilim deseni, bireylerin tecrübe ettiği ancak tam anlamıyla kavrayamadıkları ya da anlamlandırmadıkları olguların açıklanmasında kullanılmaktadır. 2023 Eğitim Vizyonu ve alt başlıkları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından açıklanmasından itibaren büyük bir merak duygusu oluşturmuş ve tartışma konusu olmuştur. Bu bağlamda eğitim paydaşları tarafından anlaşılmaya ve tecrübe edilmeye çalışılan bir olguya dönüşmüştür. Bu araştırma kapsamında belgenin alt başlıklarından olan rehberlik hizmetleri alt başlığı bir olgu olarak kabul edilmiş ve bu çalışmada olgubilim deseninin kullanılmasının uygun olacağı görülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu sivas ilinde görev yapan ve konunun doğasına uygun olarak branşı rehberlik olan öğretmenler oluşturmaktadır. Rehber öğretmenlerin kendi alanlarına ilişkin düzenlemeler içeren 2023 Eğitim Vizyonu belgesine ilişkin görüşleri, çalışmadan daha sağlıklı sonuçlar elde edilmesini sağlayacağı söylenebilir. Bu bağlamda çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik (homojen) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Strauss ve Corbin'e (2014) göre "benzeşik örnekleme yönteminde örnekleme, çalışmanın problemiyle ilgili olarak evrende yer alan benzeşik bir alt grubu ya da oldukça özelleşmiş bir durumu içerebilir. Ancak bu özel durum aykırı durum örneklemesinden farklıdır" (Akt. Baltacı, 2018, s. 250). Bu bağlamda çalışmanın konusuna bağlı olarak, çalışma grubu çalışma alanları ve branşları benzer olan 8 rehber öğretmenden oluşmaktadır. Rehber öğretmenlere (K1, K2.....K8) şeklinde rumuzlar verilmiştir.

Tablo 1

Rehber Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Katılımcılar	Cinsiyet	Kıdem	Yaş	Okul Türü
K1	Erkek	6	30	Anadolu Lisesi
K2	Erkek	5	27	İmam Hatip Lisesi
K3	Erkek	8	31	İmam Hatip Lisesi
K4	Erkek	8	31	Yatılı Bölge Ortaokulu
K5	Erkek	4	26	İmam Hatip Ortaokulu
K6	Kadın	8	30	İlkokul
K7	Kadın	6	28	Ortaokul
K8	Erkek	2	23	Lise

Tablo 1'e göre katılımcıların 6'sı erkek, 2'si kadındır. Katılımcıların kıdemleri 2 ile 8 yıl arasında değişmektedir. Katılımcıların yaşları 23 ile 31 aralığındadır. Katılımcıların 4'ü lisede, 3'ü ortaokulda ve 1'i ilkokulda görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Karasar'a (2007) göre yarı yapılandırılmış görüşme formu esnek yapısı nedeniyle araştırmacılara kolaylık sağlamaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda soruların anlaşılır olması, açık uçlu sorulardan oluşması, konuya ilişkin yeterli bilgiyi sağlayacak düzeyde olması gerekir. Görüşmeler sırasında verilerin nasıl kayıt altına alınacağı araştırmacının tercihidir. Karasar'ın (2007) ifadeleri doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan forma ilişkin eğitim bilimleri alanında uzman bir öğretim üyesinden görüş alınmış, ön uygulama yapılmış ve son şekli verilmiştir. Uygulamalar daha önceden alınan randevular doğrultusunda uygun bir ortamda ses kaydı yapılarak tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2011)'e göre içerik analizi yönetimde veriler dikkatli bir şekilde okunmakta, en küçük birimlerine yani kodlara ulaşılmakta, kodların bir araya getirilmesiyle kategoriler, kategorilerin bir araya getirilmesiyle temalara ulaşılmaktadır. Elde edilen temalar araştırmacının belirlediği bir yöntemle okuyuculara sunulmaktadır. Yıldırım ve Şimşek'in (2011) ifadeleri doğrultusunda verilerin daha kolay incelenmesi amacıyla ses kayıtları word belgesine aktarılmıştır. Word belgesine aktarılan öğretmen görüşleri dikkatli bir şekilde okunarak araştırmanın kodlarına ulaşılmıştır. Kodlar biraraya getirilerek kategorilere, kategoriler biraraya getirilerek temalara ulaşılmıştır. Analizi yapılan veriler tablolar halinde okuyucuya sunulmuştur.

Araştırmada, geçerlik ve güvenilirlik kavramları yerine inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik kavramları kullanılmıştır (Mills, 2003). Bu bağlamda araştırma süreci tüm detayları ile araştırmanın yöntem bölümünde sunulmuştur. Neden olgubilim deseninin tercih edildiği, çalışma grubunun oluşturulmasında benzeşik örnekleme yönteminin neden kullanıldığı, veri toplama aracının geliştirilme süreci, verilerin analizinde kullanılan içerik analizi yönteminin içerdiği adımlar detaylı bir şekilde çalışmada sunulmuştur. Araştırmacılar araştırma sürecinde, araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini arttırmak amacıyla objektif davranma konusunda özen göstermişlerdir.

Araştırma Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında bütün kurallara uyulmuştur. Ayrıca bu çalışma için Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 07.06.2021 tarih ve E-60263016-050.06.04-45668 sayılı etik kurul onayı alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, rehber öğretmenler ile yapılan yüz yüze görüşmelerde, öğretmenlerin yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular yer almaktadır. Bulgulara ait kodlar, kategoriler ve frekans değerleri tablolarda gösterilmiş ve daha sonra örnek katılımcı görüşleri belirtilmiştir.

Rehber öğretmenlerin 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde PDR alanında yapılacak uygulamalara ilişkin genel görüşleri Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2

2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Alanında Yapılacak Uygulamalara İlişkin Genel Görüşler

Kategoriler	Kodlar	f
Olumlu	Hedeflerin umut verici, olumlu bulunması	3
	Var olanı düzeltmeye ve eksiklikleri gidermeye yönelik hedeflerin yer alması	3
	Avrupa Birliği ülkelerinde çoktandır gerçekleştirilen kariyer gelişimi takibi için ciddi adımların atılması	2
	Milli Eğitim Bakanının Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanından olması	2
	Alana dair başlı başına bir bölümün vizyon belgesinde var olması	1
Kararsız	Hedeflerin ne zaman ve ne kadarının hayata geçirilebileceğinin bilinmemesi	4
	Hedeflerden genel olarak bahsedilmesi, uygulamada tam olarak neler var bilinmemesi	3
	Yapılması düşünülen bazı uygulamaların siyasete takılacağı ve önünün açılmayacağı düşüncesi	1
Olumsuz	Rehber öğretmenlerin sorumluluk alanının çok geniş olması ve daha da katlayabilecek nitelikte maddelerin varlığı	3
	Eğitim sistemimizle ve alanımızla ilgili bugüne kadar yapılan çalışmalarda genel olarak iyileşme değil kötüleşme görülmesi	2
	Sınıf öğretmenlerine verilecek sertifikasyonun alan dışı atamaların önünü tekrar açabileceği kaygısı	2
	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberliğin ayrı ayrı ele alınmamış olması	1
	Geleneksel okul yöneticilerinin değişime karşı direnç gösterme ihtimali	1
	Vizyon belgesi hayata geçirilmeden önce alan çalışanlarından fikir alınmamış olması	1
	Yapılacakların evrak yükünden öteye geçemeyeceği düşüncesi	1
	Okulların yapısal çeşitliliğinin göz ardı edilmesi	1

Rehber öğretmenlerin, 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde PDR alanında yapılacak uygulamalara ilişkin genel görüşlerinin ele alındığı bu temada, hedeflerin ne zaman ve ne kadarının hayata geçirilebileceğinin bilinmemesinden kaynaklı kararsızlık en sık şekilde ifade edilen görüştür. Ayrıca, hedeflerden genel olarak bahsedilmesi, uygulamada tam olarak neler var bilinmemesi ise kararsızlık durumunu destekleyen bir bulgudur. Olumsuz ifadelerin belirtilme oranı, olumlu ve kararsız ifadelerin belirtilme oranından daha yüksektir. Var olanı düzeltmeye ve eksiklikleri gidermeye yönelik hedeflerin yer alması, Avrupa Birliği ülkelerinde çoktandır gerçekleştirilen kariyer gelişimi takibi için ciddi adımların atılması, Milli Eğitim Bakanı'nın Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanından olması, olumlu ifadelerde ön plana çıkarken; Rehber öğretmenlerin sorumluluk alanının çok geniş olması ve daha da katlayabilecek nitelikte maddelerin varlığı ise olumsuz ifadelerde sıklığıyla göze çarpmaktadır. Katılımcıların konuya ilişkin bazı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Yeni eğitim vizyonunda yapılacakların başlıkları ve söylenenler çok umut verici ancak yapılacaklardan genel olarak bahsediliyor. Ama bu işin pratiğinde ne var nelerle karşılaşacağız bunları dört dörtlük görmeden bir şey söylemek biraz güç. Ama başlangıç olarak olumlu duruyor tabii ki. MEB bakanımızın bizim alanımızdan olması da zaten çalışmaların olumlu olacağı hissini başlı başına veriyor” (K2).

“2023 Eğitim Vizyonu rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında büyük yeniliklerin olacağı habercisi ancak uygulanabilirliği konusunda bazı endişelerim elbette var. Gerekli alt yapının hazırlanması ile 2023 Eğitim Vizyonu rehberlik alanında güzel gelişmelere kapı açacaktır” (K8).

2023 Eğitim Vizyonu belgesinde PDR alanında yer alan alt başlıkları ilişkin görüşler Tablo 3, Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 3
Kariyer Rehberlik Sistemi ile İlgili Görüşler

Kategoriler	Kodlar	f
Olumlu	Kariyer rehberlik sistemi ülkemiz için kesinlikle bir ihtiyaçtır.	6
	Gençlerimizin sevdikleri, ilgi ve yeteneklerine göre kendilerine uygun buldukları işi yapmaları ülke olarak bizi çok ileriye taşıyacaktır.	3
	Bu sistemle öğrenci aldığı puana göre okulunu seçmeyecek, gitmesi gereken okulu kariyer rehberlik sistemi aracılığıyla keşfedecek.	1
	İlgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirilen öğrencilerde okula devam oranı artar, disiplin problemleri içeren davranışlar azalır.	1
Kararsız	Kariyer rehberliği sistemi, öğrenciyi sadece yönlendirmekle kalmaz, öğrenci ve veliye bu yönlendirmeyi uygulama zorunluluğu getirirse işlevsel olabilir.	1
	Kariyer rehberliği sistemi çok sıkı ve düzenli bir takip gerektirir, bunun hakkıyla yapılabileceğinden emin değilim.	1
	Her mesleğin yapılabilir olduğu ve değer kazanacağı şekilde ülkemizdeki mesleki çeşitliliği ve altyapıyı sağlamlaştırabilirsek sistem faydalı olabilir.	1
Olumsuz	Okullarımızın bilhassa meslek okullarının kalitesi yükseltilmeden bu sistemin yararı olmayacaktır.	3
	Öğrenci yönlendirilse bile eğitim sistemimiz ilgi ve yeteneklere göre yönlendirmeye uygun hareket alanına sahip değil.	2
	Kariyer rehberliği sisteminde yönlendirme yapabilecek, yeterli bilgiye sahip nitelikli kadro bulunmamaktadır.	1
	Üst öğretim kurumları, meslekler, ilgi ve yetenekler gibi konular hakkındaki kaynaklar ayrıntılı, ulaşılabilir ve ilgi çekici değil.	1
	Öğrencilerin kariyer gelişimlerini takip etmek ve gerekli yerlere işlemek çok zaman alıcı olacaktır.	1
	Kariyer rehberlik sistemi uygulamaya geçmeden önce eğitim sistemimizde birçok düzenlemenin yapılması şart.	1
	Türkiye'deki iş bulma koşulları velileri, çocuklarının ilgi ve yeteneklerini dikkate almamaya itecektir.	1

Rehber öğretmenlerin, 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde PDR Alanında yer alan “Kariyer Rehberlik Sistemi” alt başlığına ilişkin görüşlerinin yer aldığı bu temada, kariyer rehberlik sistemi ülkemiz için kesinlikle bir ihtiyaçtır görüşünün yüksek oranda ifade edildiği, bu alt başlığa ilişkin yüksek düzeyde olumlu yaklaşımların olduğu görülmektedir. Gençlerimizin sevdikleri, ilgi ve yeteneklerine göre kendilerine uygun buldukları işi yapmaları ülke olarak bizi çok ileriye taşıyacaktır görüşü de yüksek oranda ifade edilerek olumlu bulguları desteklemektedir. Olumsuz görüşler ise olumlu yaklaşımlardan sonra en yüksek oranda ifade edilen görüşlerdir. Okullarımızın bilhassa meslek okullarının kalitesi yükseltilmeden bu sistemin yararı olmayacaktır bulgusu ise diğer olumsuz görüşlerden daha fazla ifade edilerek dikkat çekmiştir. Katılımcıların konuya ilişkin bazı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“8.sınıfa gelen çocuğun önünde 2 seçenek oluyor, nitelikli liseler ya da normal, mesleki veya imam hatip liseleri. Tüm liseler nitelikli lise kadar kalitesini arttırmamış olursa veliler çocuklarının yeteneği hangi alana olursa olsun muhakkak bir fen lisesi, bir sosyal bilimler lisesi kazanmalarını isteyecekler. Bu da kariyer rehberlik sistemini boşa çıkarır. Ayrıca benim yönlendireceğim mesleki grupların da ülke içerisinde tutunmaları lazım. Yani bu sistem uygulamaya geçmeden önce birçok düzenlemenin daha yapılması şart, ülkedeki mesleki çeşitliliği ve altyapıyı da sağlamlaştırmak gerekir. Her mesleğin değer kazandığı ve her mesleğin yapılabildiği bir ülke olmamız gerekir” (K7).

“Öğrenci kendini çok iyi tanıyor ve farkındalığı yüksek olsa bile öğrencinin ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirilebileceği bir eğitim sistemi yok, hareket alanı dar, yapabilecekleri sınırlı ve kendisini geliştirebilmesi için imkan yok, eğitim sistemi tekdüze, öğrencilerde farkındalık yaratacak ilgi ve yetenek envanterlerinin düzenli olarak uygulanması ve kariyer rehberlik sistemi üst öğretime geçebilmek için bir basamak olmadıkça işlevsiz kalacaktır” (K1).

Tablo 4

PDR Mevzuat Alt Yapısının Yeniden Düzenlenmesi ile İlgili Görüşler

Kategoriler	Kodlar	f
Olumlu	Mevzuat altyapısının düzenlenmesi (meslek unvanı, görev tanımı, uzmanlık alanı, çalışma saati, maaş statüsünün net bir şekilde ortaya konulması) alan için kesinlikle ihtiyaçtır.	4
	Mevzuat altyapısındaki düzenlemeler, rehber öğretmenlerin diğer öğretmen ve idarecilerle yaşadığı çatışmalardan kaynaklı baskıyı azaltarak, mesleki verimi artıracaktır.	3
	Mevzuatta, rehber öğretmen başına düşen öğrenci sayısı azaltılabilirse hem rehber öğretmen hem de öğrenciler açısından çok faydası olacaktır.	3
	Mevzuatta yapılacak düzenlemelerle, rehber öğretmenleri mesleki tükenmişliğe götüren sebeplerin önüne geçilmiş olacaktır.	2
	Mevzuat altyapısında yapılacak değişiklikler rehberliğin bir meslek olarak varlığını gösterebilmesi için önemlidir.	2
Kararsız	Rehberlik servisi bürolaşır ve alt alanlarda (eğitsel rehberlik, aile danışmanlığı, bireysel rehberlik vs) hizmet verirse düzelme sağlanabilir.	2
	Okuldaki rehberlik saatleri her kademe için yeniden verilirse faydalı olabilir.	1
	Yapılacak düzenlemeler sınıf rehberliği mevzuatını daha işlevsel hale getirilebilirse verimli olabilir.	1
Olumsuz	Rehberlik ve psikolojik danışmanlık mevzuatta iki alan olarak değerlendirilmeliydi.	2
	Mevzuat güncellemesi yapılmadan önce öğrencilerin ve rehber öğretmenlerin ihtiyaçları, beklentileri tespit edilmeli ve görüşleri alınmalıydı.	1
	Mevzuat altyapısındaki düzenlemelerin, rehberliğin sınırlarını belirlemede yetersiz kalabileceğini düşünüyorum.	1
	Mevzuatta nöbet görevleri gibi düzenlemeler devam ettiği sürece rehber öğretmenlerin verimli çalışmasını beklemiyorum.	1

Rehber öğretmenlerin, “PDR Mevzuat Alt Yapısının Yeniden Düzenlenmesi” alt başlığına ilişkin görüşlerinin ele alındığı bu temada yüksek düzeyde (yaklaşık %56’lık bir oranda) olumlu yaklaşımların belirtildiği görülmektedir. Mevzuat altyapısının düzenlenmesi yani meslek unvanı, görev tanımı, uzmanlık alanı, çalışma saati, maaş statüsü gibi düzenlemelerin net bir şekilde ortaya konulmasının alan için kesinlikle ihtiyaç olduğu görüşü en sık ifade edilen görüş olarak dikkat çekmektedir. Mevzuat altyapısındaki düzenlemelerin, rehberlik öğretmenlerinin diğer öğretmen ve idarecilerle yaşadığı çatışmalardan kaynaklı baskıyı azaltarak, mesleki verimi artıracak görüşü de bu maddeyle doğru orantılı olarak yüksek ifade edilme oranına sahiptir. Rehberlik ve psikolojik danışmanın birbirinden ayrı olarak değerlendirilmesi ve rehberlik servislerinin daha profesyonel hizmet verebilmesi için bürolaşarak ihtiyaca göre hizmet verebilecek alt alanlara ayrılması gerektiği konularındaki görüşleri ise olumsuz ve kararsız bulguları desteklemektedir. Katılımcıların konuya ilişkin bazı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“PDR mevzuatının zaten sınırları belli olamayan ve işgale açık bir yapısı var. Rehberlik kursları, alan dışı atamalar, mesai şartları, ikinci okul görevlendirmeleri vs. gibi birçok konuda sınırlarımız belli olmadığı için sorunlar yaşıyoruz. Alt yapının bu alanlarda düzenlenmesi faydalı bir adım olacaktır” (K8).

“Mevzuat altyapısıyla ilgili açıkçası benim fikrim biraz aykırı. Öğretmenlerin de rehberlikçilerin de ben 8-5 olarak mesai saatlerinin sabitlenmesini aslında faydalı buluyorum. Tabi buna uygun bir maaş düzenlemesi de yapılarak cazip hale getirilmeli. Ekstra zamanlarda sadece rehber öğretmen değil sınıf rehber öğretmenlerinin de öğrencileri için ayıracağı rehberlik saatleri olabilir böylece, hatta öğrencilerle birlikte sosyal etkinliklere de bolca vakit kalır ve öğrenci ve öğretmenler beraber çok güzel verimli vakitler geçirebilirler. Sınıf rehberliği mevzuatı da çok daha işlevsel hale getirilmeli” (K5).

Tablo 5

Kültürümüze Uygun Yeni Ölçme Araçlarının Geliştirilmesi ile İlgili Görüşler

Kategoriler	Kodlar	f
Olumlu	Kültürümüze uygun ölçme araçlarının geliştirilmesi bir gerekliliktir.	8
	Kendi kültürümüze ait ölçekler geliştirmek daha doğru ve güvenilir ölçümler	6

	yapmamızı sağlayacaktır. Öğrencilerimizi Amerikan tanı standartlarına göre değil kendi tanı standartlarımıza göre 3 tanılamak daha doğru sonuçlar verecektir. Ölçme araçlarının kültür farklılıklarına göre güncellenmesi maddelerin yanılma 1 paylarını ortadan kaldırır.
Kararsız	Dünya standartlarında ölçüklerin geliştirilebilmesi için gereken uzman kadro ve ARGE 1 çalışması yeterli mi emin değilim.
Olumsuz	Türkiye'deki kültür profilleri çok değişken, bir ölçük geliştirilerek doğru ölçümlere 4 ulaşamaz, özele indirgenmiş ölçükler geliştirilmeli Kültürümüze uygun dünya standartlarında, kabul edilebilir ölçükler geliştirilebilmesi 1 zaman alacaktır.

Rehber öğretmenlerin, “Kültürümüze Uygun Yeni Ölçme Araçlarının Geliştirilmesi” alt başlığına ilişkin görüşlerinin ele alındığı bu temada olumlu ifadeler sıklığıyla dikkat çekmektedir. En sık ifade edilen görüşlere dayanarak, kültürümüze uygun ölçme araçlarının geliştirilmesinin bir gereklilik olarak görüldüğünü ifade edebiliriz. Aynı zamanda kendi kültürümüze ait ölçükler geliştirmenin daha doğru ve güvenilir ölçümler yapabilmemizi sağlar maddesi ile kendi kültür standartlarımızda geliştirdiğimiz ölçükler yabancı ülkelerin tanı standartlarına göre daha doğru tanılama yapmamızı sağlar maddelerinin de bu bulguyu destekler nitelikte yüksek oranda belirtildiğini görmekteyiz. Ancak Türkiye'deki kültür profillerini çok değişken bulan yüzde %16'lık bir grubun görüşü olumsuz yaklaşımların arasında sıklığıyla dikkat çekmektedir. Kültürel farklılıklara göre ölçüklerin çeşitliliğinin artırılması, özele indirgenmiş ölçükler geliştirilirken her ildeki RAM'ın kendi ilinin kültürüne göre güncelleyebilecek inisiyatifte ve uzmanlıkta olması gerektiğini düşünen bu grup aksi taktirde tam olarak doğru ölçümlere ulaşamayacağını belirtmişlerdir. Katılımcıların konuya ilişkin bazı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Hitap ettiğimiz grupların ne kadar farklılaştığını ben, Yıldızeli merkezindeki çalışan arkadaşlarımdan bir sunu istediğimde ya da birbirimizle paylaşımında bulunduğumuzda da fark edebiliyorum. Hitap ettiğimiz gruplar aynı ilçede bile fark ediyorsa, Türkiye'nin genelini düşünün, hatta yabancı kaynaklı uyguladığımız testlerin bizlere ne kadar yabancı kalabileceğini düşünün. Ölçme araçları genel olarak geliştirildikten sonra RAM bünyelerinde görev alacak yetkin bir kurul tarafından ile ya da yörenin kültürüne göre tekrar gözden geçirilebilecek şekilde esneklik bırakılmalıdır” (K4).

“Biz zeka türlerimizi ve zeka puanlarımızı bile Amerika standartlarında ölçüyorduk. Türk Zeka Ölçeği, Anadolu Sak Zeka Ölçeği (ASIS) çok önemli bir gelişme bence. Belki de öğrencilerimizi doğru şekilde ölçemiyorduk, şu anda onların zeka düzeylerini çok daha güvenilir şekilde tanımlayabiliyoruz. Bunun gibi ölçme araçları kabiliyet ve ilgi testleri arttırılırsa çok daha güvenilir ölçmeler yapılabilir” (K3).

Tablo 6

RAM'ın Yeni İhtiyaçlara Göre Güncellenmesi ile İlgili Görüşler

Kategoriler	Kodlar	f
Olumlu	Yapılacak düzenlemeler, rehberlik öğretmenlerinin RAM ile irtibatlarını arttırarak 5 gerektiğinde destek alabilmelerini sağlayacaktır.	
	RAM'ın rehberlik alanına ilişkin sunduğu eğitimlerin sayısı, çeşitleri ve kapsamı arttı, 3 daha da iyi olacaktır.	
	Yapılacak güncelleme ile RAM'ların kurum olarak daha ciddi ve kaliteli bir duruşa sahip 2 olabileceğini düşünüyorum.	
	RAM'lar bu güncelleme ile bulunduğu ilçede ya da şehirdeki rehberlik çalışanlarını 1 birleştirici, destekleyici bir yapıya kavuşabilir.	
Kararsız	RAM'ların sayısı tüm ilçelere ve köylere yetebilecek şekilde arttırılabilirse düzenlemeler 2 verimli olur.	
	RAM'lar kendi araştırma ve geliştirme (ARGE) birimleri olan, orijinal çalışmalar ve 1 projeler ortaya koyabilecek bir yapıya kavuşabilecek mi bilmiyorum.	
Olumsuz	RAM'ın yapısı var olan üzerinden güncellenmemeli, yepyeni bir forma kavuşturulmalıdır. 2	
	RAM'da verilen hizmet içi eğitimlerin sayısı, niteliği ve ulaşılabilirliği arttırılmadığı 2	

taktirde yararlanabilenlerin sayısı artmayacaktır.	
RAM'da verilen hizmet içi eğitimler için yolluk ve yevmiye düzenlemesi olmadan ilçe ve köydeki rehber öğretmenlerin eğitimlere katılımları sağlanamaz.	2
RAM'larda özel eğitim çalışma alanı baskın olarak devam edecektir, rehberlik ve psikolojik danışma yönü yine silik kalacaktır.	1
Öğrencilerin tanılmaları yapılırken rehber öğretmene RAM'ın verdiği kararlara müdahale edebilme inisiyatifi tanınmıyor.	1
RAM'ın bünyesinde çalışanlar için en az lisans üstü düzeyde eğitim şartı aranmazsa nitelikli çalışmalar ortaya çıkmaz.	1

Rehber öğretmenlerin, “RAM’ın Yeni İhtiyaçlara Göre Güncellenmesi” alt başlığına ilişkin görüşlerinin ele alındığı bu temada, yapılacak düzenlemeler rehber öğretmenlerin RAM ile irtibatlarını arttırarak gerektiğinde destek alabilmelerini sağlayacaktır, RAM’ın rehberlik alanına ilişkin sunduğu eğitimlerin sayısı, çeşitleri ve kapsamı arttı, daha da iyi olacaktır gibi olumlu ifadeler ön plana çıkmaktadır. Ancak %34 gibi azımsanmayacak bir oranda da olumsuz görüşlerin varlığı dikkat çekmektedir. Özellikle RAM’da verilen hizmet içi eğitimlerin sayısı, niteliği ve yolluk-yevmiye düzenlemesi ile ulaşılabilirliği arttırılmadığı taktirde bu eğitimlerden yararlanabilenlerin sayısının artmayacağına dair olumsuz ifadeler sıklıkla kullanılmıştır. RAM’da yapılan çalışmalar yüksek oranda beğenilmekte ve alan çalışanları için birleştirici, destekleyici bir kurum olarak görülmektedir ancak daha nitelikli ve kaliteli bir yapıya kavuşturulması için çalışanlar için en az lisans üstü düzeyde eğitim şartı aranması, RAM’ların sayısının tüm ilçelere ve köylere yetebilecek şekilde arttırılması, kendi ARGE birimleri olan, orijinal çalışmalar ve projeler ortaya koyabilecek bir yapıya kavuşturulması yönündeki dönüşümlerin yapılması gerekliliği bulgular sonucunda ortaya çıkmaktadır. Katılımcıların konuya ilişkin bazı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Son yıllarda RAM’lar kendi çalışmalarını da yayınlamaya başladılar. Artık daha fazla üretimde bulunuyorlar. RAM’ın yeni ihtiyaçlara göre güncellenmesi dahilinde, her ildeki RAM rehberlik alanında yapılacak yapılacak her çalışmayı kendi iline göre güncelleyebilir. Ayrıca RAM’ların da muhakkak Arge birimleri olmalı bunun için. Kendi etkinliklerini üretmeli ve orijinal çalışmalar yapabilmeli RAM’lar” (K6).

“RAM ‘lar için de durumun şöyle olması gerekir bence, yapılaşması değiştirilecek anladığım kadarıyla ve ihtiyaç da var. RAM’lar da bazı kollara ayrılmalı ve Dil Gelişimi Problemi için farklı bir RAM, Zihinsel Gelişim için farklı bir RAM, Otizm için farklı vs. ve yerleşkeleri de bu ayrıma göre baştan aşağı düzenlenmeli, öğretmenler de o alanın uzmanı olarak gelmelidir” (K5).

Rehber öğretmenlerin 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde PDR alanında yer alan özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin tanılanması ve eğitimi konusunda yapılacak çalışmalara ilişkin görüşleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Özel Eğitime Gereksinim Duyan Öğrencilerin Tanılanması ve Eğitimi Konusunda Yapılacak Çalışmalara İlişkin Görüşler

Kategoriler	Kodlar	f
Olumlu	Kaynaştırma öğrencileri için destek eğitim odaları çok faydalıdır, geliştirilerek devam etmeli.	5
	Yerel yönetimlerin özel eğitim birimlerinin olması verilen hizmetin kalitesini arttıracaktır.	2
	Merkeze gelemeyen öğrenciler için taşınabilir eğitim setleri ve evden hizmet almaya dönük çalışmalar çok faydalı olacaktır.	2
	Öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitimlerle farkındalığın artırılması özel eğitim öğrencilerinin zamanında tespit edilebilmesi ve bilinçli yaklaşım sergilemek adına önemlidir.	2

Kararsız	Yapılacak düzenlemelerde Kaynaştırma Sınıfları ya da Kaynaştırma Eğitim Merkezleri destek eğitim odalarının yerini alırsa ancak faydalı olabilir.	4
	Kaynaştırma öğrencisine eğitim verecek öğretmenlerin bu alanda eğitim almış olması hatta kaynaştırma eğitimi öğretmeni alan kadrosunun oluşturulması gerekir ki verim alınabilsin.	4
	Sınıf ve branş öğretmenlerine hizmet içi eğitim verilmesi özel eğitim öğrencilerinin daha kaliteli eğitim alabilmesi için tek başına yeterli olur mu emin değilim.	2
Olumsuz	Sınıftaki diğer öğrencilere ders verilirken aynı zamanda kaynaştırma öğrencisi ile sınıf içerisinde yeterince ilgilenmek hiçbir düzenleme ile mümkün değil.	6
	Destek eğitim odası ile devam edilecekse kaynaştırma öğrencilerinin aldıkları destek eğitim saatleri yeterli değildir, artırılmalıdır.	4
	Özel eğitim öğrencilerinin tanınmasının doğru ve zamanında yapılması için gereken düzenlemenin yapıldığını düşünmüyorum.	2
	Destek eğitim odalarında öğretmenlerin görevlendirilmesi gönüllü olduğu için eğitimde aksamlar yaşanılması kaçınılmaz olacaktır.	2
	Lisansüstü düzeyde planlanan öğretmen eğitimi, özel eğitim gerektiren öğrencilerin eğitimi için de getirilmeliydi.	1
	Özel yetenekli öğrencilere sağlanan atölye imkânı, özel eğitim öğrencilerine yönelik özel eğitim uygulama atölyelerinin oluşturulması için de sağlanmalıydı.	1
	Rehber öğretmenlerin özel eğitimle ilgili yeterli uzmanlığı yoktur, özel eğitim rehberliği çalışma alanı olarak ayrılmalı.	1
	Ortaya konulan amaçlar yetersiz kalmış ve bir kısım sorunlara hiç değinilmemiş.	1

Rehber öğretmenlerin, 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin tanınması ve eğitimi konusunda yapılacak çalışmalara ilişkin görüşlerinin ele alındığı bu temada, olumsuz ifadelerin %44 ile en yüksek oranda kullanıldığı görülmektedir. Rehber öğretmenlerin üzerinde en çok durdukları ve en çok görüş belirttikleri bu temada, sınıftaki diğer öğrencilere ders verilirken aynı zamanda kaynaştırma öğrencisi ile sınıf içerisinde yeterince ilgilenmenin hiçbir düzenleme ile mümkün olmadığı ifadesi en sık kullanılan görüştür. Destek eğitim uygulamalarının geliştirilerek artırılması gerektiği görüşü rehber öğretmenleri tarafından yüksek oranda desteklenmiştir ancak kaynaştırma eğitimi uygulamalarının yeterli olmadığını, eğitim saatlerinin artırılması gerektiğini, destek eğitim odalarında öğretmenlerin görevlendirilmesi gönüllü olduğu için eğitimde aksamlar yaşanmasının kaçınılmaz olduğunu sıklıkla olumsuz görüş olarak belirtmişlerdir. Katılımcıların konuya ilişkin bazı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Eğitim sistemimizde özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere son yıllarda daha fazla önem verilmiş olursa da hala dünya standartlarında değiliz. Özel öğrenciler tanındıkları zaman etiketleniyorlar, özel eğitim sınıfları okulun ücra köşelerine atılıyor ve bir ötekileştirme söz konusu oluyor. Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin tanınması ve eğitimlerinin dünya standartlarına çıkarılacak olması yani buna yönelik adımlar atılacak olması eğitim sistemimiz sevindirici bir gelişme” (K8).

Rehber öğretmenlerin 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde PDR alanında yer alan özel yetenekli öğrencilerin tanınması ve eğitimi konusunda yapılacak çalışmalara ilişkin görüşleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Özel Yetenekli Öğrencilerin Tanınması ve Eğitimi Konusunda Yapılacak Çalışmalara İlişkin Görüşler

Kategoriler	Kodlar	f
Olumlu	Tasarım beceri atölyelerinin kapsamının geliştirilmesi ve artırılması çok güzel bir gelişme.	3
	Tasarım beceri atölyeleri gibi merkezler elimizdeki hazinelerin farkına varmamızı sağlayacak ve yararlı olacaktır.	3
	Tasarım beceri atölyeleri gibi merkezler elimizdeki hazinelerin farkına varmamızı sağlayacak ve yararlı olacaktır.	3
	Öğretmen yeterliliklerinin artırılması için lisansüstü düzeyde planlanan eğitimlerle, özel yetenekli öğrencilere daha nitelikli eğitim sunulmuş olacaktır.	1

	İlkokul yıllarındaki müfredatın farklı eğitim öğretim programlarına açık hale getirilmesi özel yetenekli öğrencilerin keşfini destekler.	1
Kararsız	Yapılacak çalışmalarla özel yetenekleri öğrencileri tanılamakta ve yönlendirmekte yeterli bilinç yaratılabilecek mi zamanla göreceğiz.	2
Olumsuz	Tasarım beceri atölyeleri tüm okullara yaygınlaştırılarak, sadece parlak öğrencilerin değil normal öğrencilerin de faydasına sunulması gerekirdi. %2'lik bir grubu oluşturan özel yetenekli öğrenciler için birçok hedef ve çalışma belirlenmiş, eğitim sisteminin sayıca çokluğunu oluşturan normal kesimle ilgili daha çok hedef ve çalışma olmasını beklerdim.	3

Rehber öğretmenlerin, 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde özel yetenekli öğrencilerin tanınması ve eğitimi konusunda yapılacak çalışmalara ilişkin görüşlerinin ele alındığı bu temada özel eğitim gerektiren öğrencilere yönelik yapılacakların ele alındığı temanın aksine %55 oranında olumlu görüşlerin yoğun olarak ifade edildiği görülmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin farkına varabilmek ve onları geliştirebilmek için çok yararlı olacağı düşünülen tasarım beceri atölyelerinin kapsamının geliştirilmesi ve artırılması, ayrıca mevzuatta yapılacak olan düzenleme ile müfredata seçmeli derslerin eklenmesi yönündeki olumlu ifadeler ön plana çıkmaktadır. Tasarım beceri atölyelerinin tüm okullara yaygınlaştırılarak, sadece parlak öğrencilerin değil normal öğrencilerin de faydasına sunulması gerektiği yönündeki görüş ise olumsuz bulgular arasında sıklığıyla dikkat çekmektedir. Ayrıca Özel yetenekli öğrenciler için sadece bilim sanat merkezleri olmamalı, tam zamanlı bir okul da düşünülmeli önerisi %10'luk bir oranda bulgular arasında yerini almıştır. Katılımcıların konuya ilişkin bazı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Özel yetenekli bireylerin sayısı belki daha fazla ama maalesef ilkokuldan beri sunduğumuz tekdüze kalıplaşmış öğretim onların yaratıcılığını köreltiyor belki de. Bu sebeple okullardaki tasarım beceri atölyeleri ve bunun bilim sanat merkezleri ile ilişkilendirilmesi çok yararlı olacaktır” (K3).

2023 Eğitim Vizyonu belgesinde PDR alanına neler eklemek isterdiniz? Sorusuna ilişkin görüşler Tablo 9'da sunulmuştur:

Tablo 9

2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde PDR Alanına Neler Eklemek İsterdiniz? Sorusuna İlişkin Görüşler

Kategoriler	Kodlar	f
Hizmet içi Eğitim	Hizmet içi eğitim noktası tamamıyla ayrı bir kategori olarak açılmalıydı	1
Uygulama	Rehberlik ve psikolojik danışmanlık iki ayrı kategoride değerlendirilmeli	1
Fiziki Donanımlar	Genel olarak tüm kritik başlıklara yer verilmiş, alt başlıklarda ekleme ve çıkartmalar yapardım.	5
Yeterli	Fiziki donanımların yeterliği ile ilgili bir alt başlık olmalıydı	2
İçeride Doldurulmalı	Başlık açılması değil açılan başlıkların içinin doldurulması önemli.	2
Yetersiz	Maddelerin hepsini her ili, ilçeyi örneklem tutarak yeni baştan yazmayı isterdim,	1

Rehber öğretmenlerin, 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde PDR alanına neler eklemek isterdiniz? sorusuna verdikleri cevapların ele alındığı bu temada, genel olarak tüm kritik başlıklara yer verildiği ancak alt başlıklarda ekleme ve çıkartmalar yapılabileceğine dair yeterlilik belirten bulgular yaklaşık %40'lık bir oranla sıklığıyla ön plana çıkmaktadır. Ayrıca katılımcıların, başlık açılmasını değil açılan başlıkların içinin doldurulmasını önemli buldukları ve fiziki donanımların yeterliği ile ilgili bir alt başlık açılması gerektiğini ifade ettikleri görüşler diğerlerinden daha yüksek oranda belirtilmiştir. Katılımcıların konuya ilişkin bazı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Ben başlık açılması değil açılan başlıkların içinin doldurulması istiyorum. Zaten birçok başlık var ve rehberlikte konular iç içe geçmiş kümeler gibiler. Yani açacağım herhangi bir başlık bir diğerinin içerisinde olacak zaten” (K3).

“Maddelerin hepsini yeni baştan yazmayı isterdim, ancak bunu yaparken de gerçekten her ili her ilçeyi örneklem tutacak şekilde rehberlik alanı çalışanlarının görüşlerine ulaşmaya çalışır ve ihtiyaçları belirlemeye gayret eder, maddelerimi buna göre düzenlerdim. Alanı bilmeden, okulu

solumadan, he yöreyi hesaba katmadan tepeden kararlar verilebiliyor ve bu da bizi çok zorluyor” (K7).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Rehber öğretmenlerin, 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde PDR alanında yapılacak uygulamalara ilişkin genel görüşlerine bakıldığında olumsuz görüşlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Rehber öğretmenlerin sorumluluk alanlarının geniş olması, sertifika ile diğer branşlardan atama yapılmasına ilişkin kaygı, eğitim sisteminde daha önce yapılan düzenlemelerin başarılı olamaması görüşleri ön plana çıkmaktadır. Olumlu görüşlerde ise hedeflerin umut verici olması, eksikliklerin giderilmesinin amaçlanması, kariyer gelişimi adına atılan adımlar ön plana çıkmaktadır. Hedeflerin ne zaman ve ne kadarının hayata geçirileceğinin bilinmemesi ise katılımcılarda kararsızlık oluşturmaktadır. Nazlı'nın (2008) araştırmasında, öğretmenlerin rehberlikte değişim yapılmasına ihtiyacın olduğunu, MEB'in rehberlik hizmetinde yaptığı değişimlerin nedenlerini kısmen bildiklerine yönelik bulgusunun, katılımcıların 2023 Eğitim Vizyonu belgesinin PDR alanına ilişkin farklı görüşler ortaya koymalarını açıklar nitelikte olduğu söylenebilir.

Literatürde 2023 Eğitim Vizyonu belgesini PDR hizmetleri bağlamında ele alan bir araştırma bulunmamaktadır. Ancak 2023 Eğitim Vizyonu belgesini genel olarak değerlendiren Minaz ve Dikmen (2019), Doğan (2019) katılımcıların belgeye ilişkin çoğunlukla olumlu görüşler bildirdiğini, belgeyi eğitim yönetimi bağlamında inceleyen Ertürk (2020), belgede eğitim yönetimi alanında olumlu yönde yenilikler planlandığını ancak sorunların çözümü konusunda yeterli olmadığını, belgeyi genel olarak araştırma konusu yapan Kurt ve Duran (2019), belgeyi öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından değerlendiren Akyıldız, Yurtbakan ve Tok (2019), belgeyi eğitim-öğretim verimliliği açısından araştıran Köç ve Ünal (2019), belgeyi karakter eğitimi açısından inceleyen Kıral (2019), katılımcıların belgeye ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlerinin olduğunu belirtmişlerdir. Rehberlik hizmetlerine ilişkin olarak ise Minaz ve Dikmen (2019) araştırmasında 2023 Vizyonu belgesinin olumlu yönlerinden birisinin de PDR hizmetlerinin yeniden yapılandırılması olduğunu ifade etmiştir.

Literatürde PDR alanında yapılan araştırmalara bakıldığında, bu araştırmanın genel sonuçlarında olduğu gibi çoğunlukla rehberlik hizmetlerine ilişkin olumsuz sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Buna göre Hatunoğlu ve Hatunoğlu (2006) rehberlik sisteminin personel, malzeme, işleyiş anlamında hedeflenen verimli seviyeye ulaşmadığını, Tagay ve Çakar (2017) velilerin ilgisizliği, bilinçsizliği ve toplantılara katılmaması, öğretmenlerin ve idarecilerin yanlış tutumları ve ilgisiz-isteksiz olmaları, çalışma ve sunum yapacak mekân sıkıntısı sorunlarının yaşandığını, Tuzgöl Dost ve Keklik (2012) yönetici ve öğretmenlerin PDR hizmetlerine ilişkin önyargılı, bilgi ve işbirliği eksikliği olduğunu ve görev tanımının net olmadığını, Korkut (2007) psikolojik danışmanların, mesleki rehberlik konusunda daha fazla bilgiye gereksinim duyduklarını, Gençdoğan ve Onur (2006) rehber öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun, gördükleri lisans eğitimleri açısından uygulamaların yetersiz olduğunu, Karataş ve Polat (2013) rehberlik hizmetlerinin gerçekleştirilmesinde okulların yeterli görülmediğini, Karataş ve Baltacı (2013) okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni, öğrenci ve okul rehber öğretmenlerinin, PDR hizmetlerini farklı tanımladıklarını ifade etmişlerdir.

Rehber öğretmenlerin, 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde PDR Alanında yer alan kariyer rehberlik sistemi, PDR mevzuat alt yapısının yeniden düzenlenmesi, kültürümüze uygun yeni ölçme araçlarının geliştirilmesi, RAM'ın yeni ihtiyaçlara göre güncellenmesi alt başlıklarına ilişkin çoğunlukla olumlu görüşler ifade etmişlerdir. Katılımcılar kariyer rehberlik sisteminin ülkemiz için bir ihtiyaç olduğunu, mevzuat altyapısının düzenlenmesine ilişkin yani meslek unvanı, görev tanımı, uzmanlık alanı, çalışma saati, maaş statüsü gibi düzenlemelerin net bir şekilde ortaya konulması gerektiğini, kendi kültürümüze ait ölçeklerin geliştirilmesiyle daha doğru sonuçlar alınabileceğini, RAM'ın daha ulaşılabilir olmasıyla birlikte rehberlik hizmetlerinin niteliğinin artacağını vurgulamışlardır. Bu bağlamda katılımcılar 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde bu başlıklara yer verilmesini çoğunlukla olumlu karşılamışlardır. Yaylacı'nın (2007) araştırmasında kariyer gelişiminin önemine değinerek kariyer eğitimi ve danışmanlığının ilkokuldan itibaren verilmesi gerektiğini, Üstüner'in (2018) PDR alanında çıkarılan yeni yönetmeliğin ihtiyaçları karşılayacak nitelikte

olmadığını ifade etmesi, literatürde yabancı ölçeklerin Türk kültürüne uyarlanmasına yönelik çalışmaların yapılması (Baloğlu ve Karadağ, 2008; Duyan, Uçar ve Kalafat, 2011; Özen, 2013), RAM’da yapılan kaynaştırma uygulamalarının yetersiz olduğuna ilişkin bulgular (Güven ve Balat, 2006), katılımcıların bu başlıkları ilişkin beklentilerini destekler niteliktedir.

Rehber öğretmenlerin, 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin tanınması ve eğitimi konusunda yapılacak çalışmalara ilişkin görüşlerinin ele alındığı bu temada, olumsuz ifadelerin %44 ile en yüksek oranda kullanıldığı görülmektedir. Rehber öğretmenlerin üzerinde en çok durdukları ve en çok görüş belirttikleri bu temada, öğretmenlerin sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencileriyle ilgilenmelerinin zorluklarına, destek eğitim uygulamalarının artırılmasına, kaynaştırma sınıfları ya da kaynaştırma eğitim merkezleri kurulmasına ilişkin görüşler sunmuşlardır. Katılımcılar özel yetenekli öğrencilerin tanınması ve eğitimi konusunda yapılacak çalışmalara ilişkin görüşlerinin ele alındığı temada daha çok olumlu görüşler ortaya koymuştur. Özellikle belgede geçen tasarım beceri atölyelerini, müfredata seçmeli derslerin eklenmesini olumlu karşılamışlardır. Literatürde özel eğitime ilişkin yapılan çalışmalarda (Camadan, 2012; Gün Şahin ve Gürbüz, 2016; İzci, 2005; Özaydın ve Çolak, 2011) öğretmenlerin bu konuda kendilerini yeterli görmediklerine yönelik bulgulara ulaşılması katılımcıların bu konudaki hassasiyetlerini doğrular niteliktedir.

Rehber öğretmenler, 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde PDR alanına neler eklemek isterdiniz? sorusuna verdikleri cevaplarda tüm kritik başlıklara yer verildiğini, alt başlıklarda bazı düzenlemeler yapılabileceğini, başlıkların içinin doldurulması gerektiğini ifade etmişlerdir. Araştırma kapsamında aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

1. Alanlaşmaya ortaokuldan itibaren başlanmalı, sanat, meslek ya da akademik olarak ortaokulda öğrenciler ayrılmalı.
2. İlkokuldan itibaren her yılın sonunda RAM ile iş birliği yapılarak öğrenciler uzmanlar tarafından yetenek ve ilgi testlerine tabi tutulmalı.
3. Mevzuatla mesai saatlerinin 8-5 olarak sabitlenmesi faydalı olacaktır.
4. Her öğrencinin haftada 1 saat rehberlik servisi ile görüşmesi yönetmelikle zorunlu kılınmalı.
5. Kültürümüze uygun ölçme araçları ile elde edeceğimiz ölçümlerden yola çıkarak Kariyer
6. Rehberlik sistemimizi de şekillendirmeliyiz.
7. RAM’lar sorun alanlarına göre ayrı ayrı yapılmalı, RAM çalışanları da o sorun alanının uzmanı olarak atanmalı.
8. Her ildeki RAM rehberlik alanında yapılacak her çalışmayı kendi ilinin kültürüne göre güncelleyebilecek inisiyatifte ve uzmanlıkta olmalı.
9. Özel Eğitim gereksinimli öğrenciler için de farklı programlar uygulayan okullar (Dil ve Konuşma Bozuklukları okulu, Otizmliler Okulu vs) olmalı.
10. Özel eğitim gerektiren öğrencilerin takibi RAM ile koordineli şekilde düzenli ve sık aralıklarla yapılmalı.
11. Özel yetenekli öğrenciler için sadece bilim sanat merkezleri olmamalı, tam zamanlı bir okul da düşünülmeli.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Birinci yazarın çalışmaya katkı oranı % 60, ikinci yazarın çalışmaya katkı oranı %40 olarak ifade edilmiştir.

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Ağır, M. S. (2017). Eğitsel rehberlik çalışmalarının önemi. *HAYEF Journal of Education*, 14(2), 183-202.
- Akyıldız, S., Yurtbakan, E. ve Tok, R. (2019). 2023 Eğitim Vizyon belgesinde yer alan öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili politikaların öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 827-852.
- Bacıoğlu, S. D., Kocabıyık, O. O. ve Malkoç, A. (2017). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin okullardaki rehberlik servisini değerlendirmeleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(48), 45-62.
- Baloğlu, N. ve Karadağ, E. (2008). Öğretmen yetkinliğinin tarihsel gelişimi ve Ohio öğretmen yetkinlik ölçeği: Türk kültürüne uyarlama, dil geçerliği ve faktör yapısının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(4), 571-606.
- 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.
- Baltacı, A. ve Coşkun, M.K. (2019). 2023 Eğitim Vizyon belgesine ilişkin öğretmen algısı. *HAYEF Journal of Education*, 16(2), 130-155.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Camadan, F. (2012). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime ve bep hazırlamaya ilişkin öz-yeterliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 128-138.
- Camadan, F. ve Sezgin, F. (2016). İlköğretim okulu müdürlerinin okul rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(38), 199-211.
- Çivilidağ, A., Günbayı, İ. ve Yörük, T. (2015). Eğitim örgütlerinde mesleki rehberlik çalışmalarına ilişkin nitel bir analiz: Antalya örneği. *Journal of International Social Research*, 8(38), 683-701.
- Doğan, S. (2019). 2023 Eğitim Vizyonu belgesine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(2), 571-592.
- Duyan, V., Uçar, M. E. ve Kalafat, T. (2011). Duygu gereksinimi ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması ve psikometrik niteliklerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 116-129.
- Elçiçek, Z. ve Han, B. (2018, 14-17 Kasım). *Evaluation of 2023 education vision*. Inesec International Social Sciences and Education Conference, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Ertürk, A. (2020). 2023 Eğitim Vizyonu: Sorunlara çare mi? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 321-345.
- Gençdoğan, B. ve Onur, M. (2006). Öğretmenlerin rehberlik etkinliklerinin değerlendirilmesi (Erzurum ve Giresun il örneği). *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 47-54.

- Gün Şahin, Z. ve Gürbüz, R. (2016). Kaynaştırma öğrencilerini eğiten ortaokul öğretmenlerinin yeterlikleri üzerine. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 6(1), 138-160.
- Güven, Y. ve Balat, G. U. (2006). Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin rehber öğretmenler ve rehberlik araştırma merkezi çalışanlarının görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 24, 94-108.
- Hamarat, E. ve Arkan, A. (2018). 2023 Eğitim Vizyon belgesinde gelecek becerileri. *Seta Perspektif*, 222, 1-7.
- Hatunoğlu, A. ve Hatunoğlu, Y. (2006). Okullarda verilen rehberlik hizmetlerinin problem alanlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 333-338.
- Işık, M. ve Bahat, İ. (2021). Teknoloji bağlamında eğitimde fırsat eşitsizliği: eğitime erişime yönelik sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 498-517.
- İzci, E. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının "özel eğitim" konusundaki yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 106-114.
- Karataş, Z. ve Şahin Baltacı, H. (2013). Ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni, öğrenci ve okul rehber öğretmenin (psikolojik danışman) görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 427-460.
- Karataş, İ. ve Polat, M. (2013). Okul yöneticilerinin rehberlik hizmetlerine bakış açıları üzerine okul rehber öğretmenlerinin görüşleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 105-123.
- Karaküçük, S. (2010). Okul rehberlik servislerinin fiziksel/mekânsal koşullarının incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 421-440.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kıral, B. ve Çilek, A. (2020). 2023 Vizyon belgesinin karakter eğitimi bakımından değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225), 5-22.
- Korkut, F. (2007). Psikolojik danışmanların mesleki rehberlik ve psikolojik danışmanlık ile ilgili düşünceleri ve uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 187-197.
- Köç, A. ve Ünal, O. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2023 Eğitim Vizyonu'na yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 1(2), 65-79.
- Köksal, H. (2019). 2023 Eğitim Vizyon belgesi, tekillik ve transhümanizm. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 145-157.
- Kurt, M. ve Duran, E. (2019). 2023 Eğitim Vizyonu'na ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi (IJONASS)*, 3(1), 90-106.
- Kutlu, M. (2002). Üniversite öğrencilerinin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklentileri. *Eğitim ve Bilim*, 27(123), 22-30.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. https://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden 15.09.2020 tarihinde erişilmiştir.

- Mills, G. E. (2003). *Action research a guide for the teacher researcher* (2 nd. edition). Boston: Pearson Education.
- Minaz, M. B. ve Dikmen, H. (2019). 2023 Vizyon belgesi ile ilgili olarak okul yöneticilerinin görüşleri. *Turkish Study*, 14(3), 699-722.
- Nas, E. (2019). Bir metafor çalışması: öğrencilerin rehberlik servisine ilişkin algıları. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 291-301.
- Nazlı, S. (2008). Öğretmenlerin değişen rehberlik hizmetlerini ve kendi rollerini algılamaları. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(20), 11-25.
- Özabacı, N., Sakarya, N. ve Doğan, M. (2008). Okul yöneticilerinin okuldaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(19), 8-22.
- Özaydın, L. ve Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programına ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 189-226.
- Özen, H. (2013). Okul müdürlerine yönelik motivasyonel dil ölçeği: Türk kültürüne uyarlama, dil geçerliği ve faktör yapısının incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 87-103.
- Özgüven, E. (2016). Ülkemizde psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinin dünü ve bugünü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1(1), 4-15.
- Özoğlu, S. Ç. (1977). Eğitimde güncel bir konu: Okullarda rehberlik hizmetleri. *Eğitim ve Bilim*, 1(6), 18-27.
- Poyraz, C. (2006). Türkiye'deki rehberlik hizmetlerinin tarihsel gelişimi. *HAYEF Journal of Education*, 3(2), 187-209.
- Poyraz, C. (2007). *Orta dereceli okullarda yürütülen rehberlik hizmetleri üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tagay, Ö. ve Savi-Çakar, F. (2017). Okullarda yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin okul psikolojik danışmanlarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1168-1186.
- Tuzgöl Dost, M. ve Keklik, İ. (2012). Alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 389-407.
- Ültanır, E. (2005). Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) mesleki ve psikolojik danışman eğitimi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 102-111.
- Üstüner, V. (2018). Yeni yönetmeliğe eleştirel bakış. *Okul Psikolojik Danışmanı E-Bülteni*, 8, 23-25.
- Yaylacı, G. Ö. (2007). İlköğretim düzeyinde kariyer eğitimi ve danışmanlığı. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi (Bilig)*, 40, 119-140.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Extended Abstract

Introduction

Guidance services started to take their place in the Turkish education system in the 1950s, inspired by the developments in the world, and the importance and necessity of guidance was emphasized in the education councils and development plans. Guidance services were established in schools in the 1970s, universities began to train experts in the field in the 1980s, and field experts were organized in the 1990s and started to discuss the problems of the field. As can be seen from these examples, very important developments have been made in the last 50 years (Poyraz, 2006). The concept of guidance has transformed into a more inclusive form since the 2000s and reached the level of developmental guidance programs (Karakuş, 2010). In previous years, although the concept of guidance was not used, expressions were included in the context of ensuring the development of student abilities (Özgüven, 2016).

It constitutes a whole with all of the structural features existent in the Turkish education system. The main purpose of the local structures in the central organization as well provinces and districts, and of schools, which are the cornerstones of education and training, is to develop and prepare students for life academically, psychologically, socially, culturally and socially. Even though the exams in our country lead school partners to better academic success, it is frequently stated by the educational community that the development of students should be considered as a whole. In this context, it can be said that psychological counseling and guidance (PCG) services are important in creating a school culture and climate that enables the students to learn and to eliminate any problems and obstacles that prevent them from learning. This study aims to examine how much the guidance teachers respond to the expectations of the Document of Education Vision for 2023 in the field of psychological counseling and guidance.

Method

The study is a qualitative research and structured in the phenomenology pattern. The study group is comprised of 8 school counselors working in the city center of Sivas province. Data were collected by face-to-face interviews using semi-structured interview forms, consisting of open-ended questions, developed by researchers.

In the research, the concepts of credibility, transferability, consistency and confirmability were used instead of validity and reliability (Mills, 2003). In this context, the research process is explained in full detail in the method section of the research. The reason why the phenomenology pattern is preferred, why the similar sampling method is used in forming the study group, the development process of the data collection tool, and the steps included in the content analysis method used in the analysis of the data are presented in the study in detail. In the research process, the researchers have been meticulous to act objectively in order to increase the validity and reliability of the research.

Findings

According to results, it has been observed that Education Vision 2023 is more inclusive regarding content on guidance compared to previous initiatives, that it provides new approaches to critical issues, and that it proves to be motivated in terms of providing the desired change in the field. However, not knowing the practice of objectives, which are not in the implementation phase, caused uncertainty in participants.

Taking a look at the opinions of guidance teachers about the applications to be made in the field of PDR in the Document of Education Vision for 2023, it is seen that the negative opinions are in the majority. The views of the guidance teachers on the wide range of responsibilities, the distress caused by assignment from different branches with certificates and the failure of the previous

arrangements in the education system, come to the fore. According to positive opinions, the goals are promising, the deficiency is explained, and the steps taken in the name of career development come to the fore. Not knowing when and how much of the goals will be realized constitute indecision in the participants.

They expressed mostly positive opinions on the subtitles of guidance teachers regarding the career guidance system included in the PDR Area in the Document of Education Vision for 2023, the reorganization of the PDR legislation infrastructure, the development of new measurement tools suitable for our culture, and the updating of RAM according to new needs.

Conclusion, Discussion and Recommendations

In the literature, there is no research that addresses the Document of Education Vision for 2023, in the context of PDR services. However, Minaz and Dikmen (2019) and Doğan (2019) who evaluated the Document of Education Vision for 2023 in general, stated that the participants mostly expressed positive opinions about the document, and Ertürk (2020), who examined the document in the context of education management, stated that there were positive innovations planned in the field of education management but these are not sufficient in solving the problems.

When the researches in the field of PDR are examined in the literature, it is seen that negative results regarding guidance services are mostly obtained just as in the general results of this research. According to this, Hatunoğlu and Hatunoğlu (2006) stated that the guidance system does not reach the target level of efficiency in terms of personnel, material and functioning; Tagay and Çakar (2017) stated parents' indifference, unconsciousness and not attending meetings, teachers' and administrators' wrong attitudes and uninterested-willingness, not being able to find a place for studies and presentations; Tuzgöl Dost and Keklik (2012) stated that administrators and teachers are biased toward PDR services due to lack of knowledge and cooperation, and that the definition of their duties is not clear. So it is important in terms of revealing the existing situation regarding the positive and negative approaches of the members of the study to the Document of Education Vision for 2023. The views and attitude of school counselors who will work towards the objectives stated in the Document of Education Vision for 2023 in the field of psychological counseling and guidance, will have a direct impact on the efficiency of practices and determine the success rate of this vision.

Dijital Çağda Pazarlama İletişimi Etiği Üzerine Bir Değerlendirme

Korhan MAVNACIOĞLU
İstanbul Medipol Üniversitesi
korhan@medipol.edu.tr
ORCID: 0000-0002-7204-3945

Derleme Makale

DOI: 10.31592/aeusbed.980897

Geliş Tarihi: 10.08.2021

Revize Tarihi: 02.03.2022

Kabul Tarihi: 09.03.2022

Atıf Bilgisi

Mavnacıoğlu, K. (2022). Dijital çağda pazarlama iletişimi etiği üzerine bir değerlendirme. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 52-66.

ÖZ

Dijitalleşmenin en çok etkilediği sektörlerin başında gelen pazarlama iletişiminde gerçekleştirilen faaliyetler, basit bir mesaj iletme ve iletişim çabası olmanın ötesinde bir dijital ayak izidir. Bu da; tüketicileri değişen yoğunluklarda, dolaylı ya da doğrudan etkileyen bir sürece yol açmaktadır. Bu nedenle söz konusu sürecin herhangi bir noktasında etik zafiyet oluştuğu takdirde tüketicinin bundan etkilenmemesi mümkün olmamaktadır. Tüketicilerin ve tüketici davranışlarının değişmesi sonucu marka-müşteri etkileşimi, daha farklı bir boyuta doğru evrilmiştir. Kullanıcıların oluşturduğu içeriklerin; müşterilerin çoğunluğu tarafından referans olarak kabul edilmesi ve tüketici davranışlarını etkilemesi sonucu müşteriler, artık pazarlama iletişimi sürecini yönlendiren bir konuma gelmiştir. Yapılan araştırmalar, tüketicilerin özellikle kişisel verilerine sahip çıkmayan ve kişisel verileri koruyamayan markaları boykot ettiklerini göstermektedir. Markaların etik noktada, özellikle de veri güvenliği noktasında zafiyetlerinin devam etmesi, uzun vadede tüketici sinizmini ve sinik tüketicileri ortaya çıkarabilmektedir. Çalışma kapsamında; dijital çağda pazarlama iletişiminde etik konusuna ilişkin değişen tüketicisi olgusu da göz önüne alınarak, şeffaflık ve veri güvenliği çerçevesinde bir perspektif ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Marka, tüketici, pazarlama iletişimi, etik, şeffaflık.

An Evaluation of Marketing Communications Ethics in the Digital Age

ABSTRACT

The activities carried out in marketing communications, which is one of the sectors most affected by digitalization, are forming a digital footprint beyond being a simple message and communication effort. This leads to a process that directly or indirectly affects consumers in varying intensities. For this reason, if an ethical weakness occurs at any point in the process in question, it is not possible for the consumer to be unaffected. As a result of the changes in consumers and consumer behavior, brand-customer interaction has evolved towards a different dimension. Customers are now, directing the marketing communication process as a result of the acceptance of user-generated contents as a reference by the majority of customers and also because these contents are affecting consumer behavior. Studies show that consumers especially boycott brands that do not or can not protect personal data. That the weaknesses of brands continue in terms of ethics, especially in data security, can reveal consumer cynicism and cynical consumers in the long run. Within the scope of the study, a perspective is presented within the framework of transparency and data security, taking into account the changing consumer phenomenon regarding ethics in marketing communications in the digital age.

Keywords: Brand, consumer, marketing communications, ethics, transparency.

Giriş

Dijital dünyada markaların pazarlama iletişimi faaliyetleri, basit bir mesaj iletme ve iletişim çabası olmanın ötesinde dijital bir ayak izi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum; tüketicileri değişen yoğunluklarda, dolaylı ya da doğrudan etkileyen bir sürece yol açmaktadır. Bu nedenle söz konusu sürecin herhangi bir noktasında etik bir zafiyet oluştuğu takdirde, tüketicilerin bundan etkilenmemesi mümkün olmamaktadır. Etik soruna yol açan marka ya da kurum, doğal olarak yasal açıdan çeşitli yaptırımlarla karşılaşabilmektedir. Bunun yanında zarar görmüş olsun ya da olmasın tüketici; markayı ya da kurumu protesto edebilmekte, yasal süreçlere başvurabilmekte, ortaya çıkan olumsuz sonuçları başkalarıyla paylaşabilmekte ve markadan ürün ya da hizmet satın alımını durdurabilmektedir. Bütün bu davranışlar, içinde bulunduğumuz dijital çağda geçmişe göre çok daha hızlı ve kolay gerçekleşebilmektedir. Tüketici tepkileri, anında dijital mecralarda yer alabilmekte ve diğer tüketiciler nezdinde karşılık bulabilmektedir. Bütün bu davranışların temelinde, tüketicinin etik

dışı durumlarda yaşadığı güven kaybının yer aldığı söylenebilir. Özellikle son dönemde, markaların doğrudan ya da dolaylı olarak sebep oldukları “sosyal mühendislik saldırıları” sonucu tüketicilerin yaşadıkları mağduriyetlerin, dijital dünyayla sınırlı kalmadığı ve tüketicilerin tüm yaşamını olumsuz etkilediği görülmektedir. Kurumların kişisel verileri koruyamadığı durumlarda ortaya çıkan veri sızıntıları sonucunda tüketiciler sosyal mühendislik saldırılarının doğrudan hedefi olmaktadır. Gün geçtikçe bilinçlenen tüketiciler, böyle bir potansiyel tehdidin hedefi olmayı kabul etmemekte ve çeşitli tepkiler vermektedirler.

Yapılan araştırmalar, tüketicilerin özellikle kişisel verilere gereken hassasiyeti göstermeyip, kişisel verileri koruyamayan markaları boykot ettiklerini göstermektedir. Markaların etik açıdan, özellikle de veri güvenliği noktasında zafiyetlerinin devam etmesi, uzun vadede tüketici sinizmini ve sinik tüketicileri ortaya çıkarabilmektedir. Çalışma kapsamında; değişen tüketici beklentileri doğrultusunda, dijital çağda pazarlama iletişimi faaliyetlerine yönelik etik süreç tartışılacak, çeşitli örneklerden yola çıkılarak veri güvenliği/siber güvenlik odağında bir perspektif ortaya konacaktır.

Yöntem

Çalışma kapsamında; *pazarlama iletişimi etiği, dijital çağda pazarlama iletişimi etiği, değişen tüketici beklentileri, etik kodlar, veri gizliliği ve şeffaflık* konularını içerecek şekilde literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen literatür taraması doğrultusunda dijital çağda pazarlama iletişimi etiğine yönelik kapsamlı bir perspektif ortaya konulmuştur. Dijital çağda pazarlama iletişimi etiğinin sınırları ortaya konurken, konuyla ilgili gerçekleştirilen araştırmaların verilerinden faydalanılmıştır. Çalışmanın odak noktasında yer alan, tüketicilere yönelik veri gizliliği/veri güvenliğine ilişkin olarak, özellikle Türkiye’de yaşanmış olan örnek olaylar ele alınmıştır. Gerçekleştirilen literatür taraması, ikincil araştırma verileri ve örnek olaylar doğrultusunda; kurum, marka, ajans, sektörel dernekler gibi pazarlama iletişimi sektörünün temel unsurlarını da kapsayan kapsamlı bir perspektif ortaya konurken, sektör dinamiklerinin işleyişine ilişkin *etik mekanizma* önerileri sunulmuştur.

Çalışmanın derleme makale niteliğinde olması nedeniyle, etik kurul kararı gerekmemekle birlikte, çalışmada kullanılan; literatür taraması, ikincil araştırma verileri ve örnek olaylarda yer alan kişi, kurum ve markaların itibarını zedeleyici, etik beyanlara aykırı olabilecek bir söylem kullanılmamıştır. Literatür taramasında telif hakları ve kaynak gösterme kurallarına riayet edilmiştir.

Etik Kavramı

Etik, toplumun dinamiklerine göre bireylerin davranışlarının uygunluğunu ya da uygunsuzluğunu belirlemektedir (Aydın, 1998). Etik; bireyler bir olay ya da durumla karşılaştığında hangi eylemin doğru hangi eylemin ise yanlış olduğunu kurallar dizisi şeklinde göstermektedir (Erol, 2012).

Antik Yunan’dan bugüne; dönem koşullarına, problemlerine ya da dönüşümlerine bağlı olarak değişen ve farklılaşan bir etik çerçevesi ortaya çıkmıştır. Bu çerçeve doğrultusunda; normatif etik, betimleyici etik ve metaetik olmak üzere kuramsal etik türleri ve uygulamalı etik sınıflaması geliştirilmiştir (Gökalp, 2017). Bu sınıflandırmayla birlikte etik standartlar da ortaya konulmuştur. Etik standartlar; uygulama alanları ve etkiledikleri topluluklara göre şu beş alana ayrılmaktadır (Erol, 2012):

- Kişisel Etik: Bireyin kendi vicdanıyla oluşturduğu etik standartlardır.
- Mesleki Etik: Çeşitli mesleklere ait faaliyetleri gerçekleştirirken, bireylerin uymak zorunda oldukları davranış kurallarıdır.
- İş Etiği-Yönetişel Etik: İş yerinde neyin doğru, neyin yanlış olduğunun bilinmesi ve bu doğrultuda davranılmasıdır.
- Toplumsal Etik: Bireyin içinde bulunduğu toplumun değer yargılarıdır.
- Global Etik: İş etiği ile toplumsal etik değerlerin uluslararası alandaki faaliyetlerde uygulanmasıdır.

Söz konusu etik alanlar incelendiğinde, pazarlama iletişimi etiğinin özellikle; mesleki etik, toplumsal etik, iş etiği-yönetmelik etik ve global etik alanlarına ait etik normları kapsamı gerektiği görülmektedir. Pazarlama iletişimi sektör profesyonellerinin, sektörel ajansların, markaların ve reklamverenlerin uyması gereken etik standartlar, mesleki etik altında değerlendirilebilir. Pazarlama iletişimi mesajları tasarlanırken, kamuoyuna ve hedef kitlelere yönelik faaliyetler planlanırken ise toplumsal etik standartlarının gözetilmesi gerekmektedir. Pazarlama iletişimi sektör kuruluşlarında, özellikle üst düzey yöneticilerin aktif olarak etik standartlara yön verdiği alan olarak ise iş etiği-yönetmelik etik değerlendirilebilir. Kurumların ve markaların küresel rekabet ortamında faaliyet gösterdikleri düşünüldüğünde ise küresel çapta gerçekleştirilen pazarlama iletişimi faaliyetlerinin etik standartlara uygunluğu da global etik kapsamında değerlendirilebilir.

Dijitalleşmenin getirdiği yeniliklerle birlikte etik sorunlar da ortaya çıkmıştır. Binark ve Bayraktutan'a göre yeni medyada etik açıdan sorunlu olan ve ihlal edilen noktalar şunlardır: Özel yaşamın gizliliği, telif/patent hakları, dijital gözetim, nefret söylemi, veri madenciliği, kişisel veri güvenliği, yoğun reklam faaliyetleri, bireylere yalnızca bir tüketici olarak yaklaşılması, yanıltıcı içerik, içeriklere ilişkin kaynak göstermeme ve teyit sorunu (Binark ve Bayraktutan, 2013). Etik sorunlar incelendiğinde; bazı etik sorunların birbirine bağlı olduğu ve bir etik sorunun beraberinde başka etik sorunları da getirdiği görülmektedir.

Pazarlama İletişimi Etiği

Pazarlama iletişimi, ürün/hizmetlerin ve kurum/marka kimliğinin tüketicilere yönelik sunumunu kapsayan bir süreçtir. Pazarlama iletişiminde, kurum/marka ile tüketiciler arasında sürekli devam eden bir diyalog mevcuttur. Bir kurum/markanın pazarlama iletişiminde şu unsurlar yer almaktadır (Odabaşı ve Oyman, 2001):

- Tutundurma: Reklam, halkla ilişkiler, satış tutundurma ve kişisel satış, tutundurma karmasını oluşturmaktadır. Tüketicilere yönelik iletişim çabalarında tutundurma karması, büyük bir rol oynamaktadır.
- Ürün: Marka ismi, ambalaj, dizayn, renk, şekil gibi ürünün fiziksel özelliklerini içeren mesajlar, bir iletişim bütünlüğü içerisinde tüketicilere iletilir.
- Fiyat: Ürünün kalitesi hakkında bir gösterge olarak değerlendirilebilir. Fiyat, ürünün; niteliklerini, kalitesini ve sembolik anlamlarını tüketicilere iletir.
- Dağıtım: Ürünün tüketicilere sunulduğu yerler ve ortamlar da bir iletişim ögesi olarak kabul edilmektedir. Dağıtım unsuru, ürünlerin ve markaların tüketicilere ulaşmasını da ifade etmektedir.

Pazarlama iletişimi kapsamında özellikle tutundurma karmasında, tüketicilere çeşitli mecralardan ulaşmayı amaçlayan faaliyetler gerçekleştirilmektedir. Dijitalleşmeyle birlikte pazarlama iletişimi faaliyetleri çeşitlenmiş ve dijital pazarlama iletişimi ortaya çıkmıştır.

Pazarlama iletişiminin özellikleri ise şunlardır (Odabaşı ve Oyman, 2001):

- Pazarlama iletişimi; kaynak, mesaj, kanal ve alıcı gibi temel iletişim unsurlarına sahiptir.
- Pazarlama iletişimi, tüketicilere yönelik ikna edici mesajlar iletir. Pazarlama iletişimi mesajları, tüketicilerin; davranışlarını, tutumlarını ve satın alma kararlarını etkilemektedir.
- Pazarlama iletişiminde, tüketicilere yönelik kapsamlı analizler gerçekleştirilmektedir. Bu analizler doğrultusunda mesajlar oluşturulmaktadır.
- Pazarlama iletişimi, çift yönlü iletişime dayanmaktadır. Yeni iletişim teknolojilerindeki gelişmeler doğrultusunda dijital pazarlama iletişimi gibi alt alanlar ortaya çıkmıştır.
- Pazarlama iletişimi unsurlarının uyumu ve tutarlılığı söz konusudur.

Sosyal medya platformlarının bir pazarlama iletişimi mecrası olarak kullanılmasıyla birlikte; marka-tüketici etkileşimi artmış, yeni pazarlama iletişimi tekniklerinin kullanımı başlamış, tüketicileri daha yakından tanıma ve tüketicilerin deneyim alanlarını detaylı analiz etme imkânı doğmuştur. Bütün bu gelişmeler, beraberinde kişisel verilerin güvenliği ve şeffaflık başta olmak üzere çeşitli etik sorunları da beraber getirmiştir.

Etik, sürdürülebilir pazarlamanın temel taşı olarak büyük önem taşımaktadır. Etik olmayan pazarlama faaliyetleri, uzun vadede müşterilere ve topluma zarar vermektedir. Etik sorunlar, bir şirketin itibarına zarar vererek, şirketin varlığını tehlikeye atmaktadır. Sürdürülebilir pazarlamanın amacı olan uzun vadeli tüketici refahı ve iş refahına ulaşmak için etik kurallara uyulması gerekmektedir. Kurumlar ve markalar; dağıtımçı ilişkileri, reklam standartları, müşteri hizmetleri, fiyat politikası, ürün geliştirme gibi faaliyetlere ilişkin genel standartları içeren etik politikalar geliştirmelidir (Armstrong, Kotler, Trifts, Buchwitz ve Gaudet, 2016). Pazarlamanın özellikle son elli yıldaki gelişimi göz önüne alındığında; daha dürüst, daha şeffaf ve daha sorumlu olmak adına çeşitli gelişmelerin yaşandığı görülmektedir. Kurumsal sosyal sorumluluk uygulamaları, sürdürülebilirlik, üçlü raporlama, adil ticaret, etik kodların oluşturulması vb. bu gelişmelere örnek olarak gösterilebilir.

Kurumların üst düzey yöneticileri, sosyal açıdan sorumlu ve etik bir davranış felsefesi geliştirmelidir. Etik ve sosyal sorumluluk konularını açık ve dürüst bir şekilde ele almak, dürüstlük ve güvene dayalı güçlü müşteri ilişkileri kurulmasını sağlar (Armstrong vd., 2016). Kurumların iş ve iletişim stratejilerinin üst yönetimler tarafından hazırlandığı göz önüne alındığında, üst yönetim tarafından oluşturulacak etik ilkelerin tüm kuruma benimsetilmesi gerekmektedir. Sosyal sorumluluk çalışmalarının önemini ve etkisini kavramış tüketiciler, markaların sosyal sorumluluk kampanyalarına; ürün satın alarak, bağış yaparak ya da kampanya gönüllüsü olarak destek verebilmektedirler.

Pazarlama iletişimde etik ve dürüst pazarlama mantığı; müşterilerin markayı sürekli tercih etmesini, tedarikçi memnuniyetinin sağlanmasını ve rakiplerin de etik davranmasını sağlamaktadır (Levinson ve Horowitz, 2011). Kurum ve markaların gerçekleştirdikleri etik davranışların markalara; itibar, farkındalık ve saygınlık gibi kazanımları olmaktadır. Kotler ve Caslione'ye (2011) göre günümüz koşullarında markalar, kendilerini gizleyemezler. Müşteriler için sahicilik çok önemlidir ve doğruların söylenmediğine dair bir şüphe oluştuğunda bu şüpheyi içeren haberler, bir virüs gibi yayılmaktadır. Bu olumsuz yayılma, markaların yönetemeyecekleri krizlere dönüşebilmektedir. Bu nedenle proaktif bir şekilde, kamuoyu ve müşteriler nezdinde herhangi bir şüpheye yer bırakmayacak şekilde etik faaliyetler yürütülmelidir.

Bir markanın etik ya da etik dışı tavırları, bir miras gibi algılanmalıdır. Sosyal paydaşlar, bu mirasa göre markalara yönelik düşüncelerini ve tutumlarını belirler. Bir markanın dürüstlüğü, müşteriler için bir kalite göstergesidir (Kotler ve Caslione, 2011). Bu duruma örnek olarak Nike markası gösterilebilir. Nike, Asya'daki üretim şartlarından ötürü negatif bir imaja sahip olmuş ve suçlanmıştır. Bunun üzerine Nike, sürdürülebilir bir marka ve etik bir işveren kimliğine bürünmüştür (Fisk, 2009). Nike markası, uzun bir süre bu imaja sahip olmuştur hatta günümüzde Nike markasının adının geçtiği bazı platformlarda bu negatif imaj yeniden gündeme gelmektedir.

Kaya'ya (2010) göre pazarlama temelli faaliyetlerde teknik, estetik ve etik arasındaki üçlü dengenin kurulması gereklidir. Kaya (2010), etik pazarlama yoluyla kurum ve markaların farklılaşabileceğini belirtirken; sömürü, verimsizlik ve yasadışı davranışlardan uzak bir strateji izlenmesi gerektiğini ve müşterilerin de bu süreçten haberdar olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Markalar, dijital çağın bütün teknolojik imkanlarını kullanarak, tüketicilere yoğun bir mesaj gönderimi gerçekleştirmektedirler. Markalar, kendi menfaatleri ve bakış açıları doğrultusunda; markanın kârlılığın ve itibarına katkı sağlayacak şekilde tasarlanmış mesajlar iletmektedirler. Tüketicilerin bilinçlenmesi, şeffaflık kavramının ön plana çıkması, dijital mecraların yoğun kullanımı gibi gelişmeler sonucu marka-tüketici etkileşimi daha farklı bir boyuta doğru evrilmiştir. Kullanıcıların oluşturduğu içeriklerin; tüketicilerin çoğunluğu tarafından referans olarak kabul edilmesi ve tüketici davranışlarını etkilemesi sonucu, tüketiciler artık süreçten sadece haberdar

olmakla kalmayıp, süreci yönlendiren bir konuma gelmiştir. Özellikle de etkileyici (influencer) konumunda olan tüketiciler ya da sosyal medya kullanıcıları, söz konusu süreçte aktif rol oynamaktadırlar. Influencerlar, pazarlama iletişimi sürecinde aktif rol oynadıkları kadar, pazarlama iletişimi etiği açısından da tartışmalı konuların başında gelmektedirler.

Yapılan bir araştırmaya göre; sosyal sorumluluk, ürün kalitesi ve etik, marka itibarını etkilemenin yanında tüketicilerin satın alma eğilimlerini de olumlu yönde etkilemektedir (Van Dyck, 2014). Tüketiciler, ürünlerin kalitesinin yanı sıra ürünlerin sunduğu imajı ve duygusal faydayı da satın almaktadırlar. Bu noktada günümüz tüketicisinin etik açıdan sorunlu bir markayı fark ederek, o markayı tercih etmemesi güçlü bir olasılık olarak belirmektedir.

Bucaro (2007), şu iki sorunun yanıtları doğrultusunda bir markanın faaliyetlerine etik açıdan yaklaşılmasını önermektedir:

- Gerçekleştirilen faaliyet, markanın hedeflerine uygun mu?
- Markanın aldığı kararlar, müşteriler için doğru şeyi sağlayacak mı?

Müşteri kavramını odağına alan markaların stratejik iletişim planlamalarında bu iki sorunun dışında da kapsamlı sorular mevcuttur ama özellikle bu iki soru, müşteriye karşı olan etik yaklaşımı ortaya koymaktadır. Markanın bir faaliyeti, müşterileri doğrudan değil dolaylı olarak ve olumsuz etkilese bile bu faaliyet gözden geçirilmelidir. Özellikle; çevre, sürdürülebilirlik, hesap verebilirlik gibi konular ilk bakışta müşterileri dolaylı olarak etkileyen faktörler olarak görünseler de orta ve uzun vadede müşterileri doğrudan etkileyebilmektedirler.

İş etiği alanında çalışmalar gerçekleştiren Business Ethics Leadership Alliance (BELA), markaların şu dört değere göre davranacaklarına ilişkin teminat vermeleri gerektiğini belirtmektedir: Yasal uygunluk, şeffaflık, anlaşmazlık tanımlama ve hesap sorulabilirlik (Levinson ve Horowitz, 2011). Gerek geleneksel mecralarda gerekse de dijital mecralarda gerçekleştirilen iletişim çalışmalarında, bu dört değere uyulduğuna dair mesajlar yer alsa dahi önemli olan; markaların faaliyetlerinde bu değerlerin hayata geçirilmesi ve bu değerlere uygun gerçekleştirilen faaliyetlerin tüketiciler tarafından fark edilmesidir.

Markaların uzun ömürlü ve sürdürülebilir bir marka haline gelmesi için şu faktörler büyük önem taşımaktadır (Kotler ve Caslione, 2011):

- Kurum/marka itibarı,
- Müşteri taraftarlığı,
- Sadık müşteri,
- Kurumun/markanın uzun ömürlülüğü,
- Kurumsal sosyal sorumluluk,
- Ekolojik sürdürülebilirlik politikaları,
- Kurum/marka etiği,
- Dürüstlük.

Güçlü bir kurum imajına sahip olmayan ve etik davranmayan markaların sadık müşterilere sahip olması mümkün değildir. Özellikle bir markanın verdiği sözleri tutma durumunu da dürüstlük kapsamında ele aldığımızda “dürüst marka” imajının burada çok büyük önem taşıdığı görülmektedir.

Pazarlama iletişimi etiği kapsamında; pazarlama iletişimindeki karar süreci ve gerçekleştirilen faaliyetlerin etkiselliği sorgulanmaktadır (Odabaşı ve Oyman, 2001). Etik olmayan bir pazarlama iletişimi faaliyetinin hedef kitleler ve tüketiciler tarafından kabul görmesi mümkün değildir.

Pazarlama iletişimi kapsamında gerçekleştirilen faaliyetlere yönelik çeşitli eleştiriler de bulunmaktadır. Fill'e (1998, Akt. Odabaşı ve Oyman, 2001) göre eleştiriler iki alanda yoğunlaşmaktadır: Pazarlama iletişimini tamamen istenmeyen etkinlikler bütünü olarak gören

eleştiriler ve pazarlama iletişimi faaliyetlerinin uygulamadaki bazı noktalardaki yanlışlarını tespit eden buna rağmen bazı pazarlama iletişimi faaliyetlerini kabul edilebilir olarak gören eleştiriler.

Pazarlama iletişimi faaliyetlerinin; piyasa şartları doğrultusunda, sektörel rekabet içerisinde gerçekleştirilmesi ve ticari odaklı hareket edilmesi, doğal olarak söz konusu faaliyetlere ilişkin önyargıları da beraberinde getirmektedir. Bu noktada; mesajlarında barındırdığı tecimsel kaygılar nedeniyle pazarlama iletişimi faaliyetlerini topyekûn olarak etik dışı kabul etmek ve bu faaliyetleri reddetmek, günümüzün küresel iş dünyasında kabulü zor bir tutum olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte, pazarlama iletişimi faaliyetlerinden kaynaklı; çeşitli tüketici mağduriyetleri, haksız rekabet vb. gibi etik dışı davranışların da mevcut olduğu değerlendirildiğinde, pazarlama iletişimi faaliyetlerinin yürütülmesine yönelik etik eleştirilerin de mutlak suretle dikkate alınması gerekmektedir.

Dijital Çağda Değişen Tüketici ve Etik Konusuna Bakışları

Dijital çağda gerçekleştirilen pazarlama iletişimi faaliyetlerinde; hayati derecede önem taşıyan ve en fazla mesai harcanan konuların başında marka krizleri gelmektedir. Sosyal medyanın çarpan etkisi de göz önünde bulundurulduğunda, potansiyel kriz riski ortaya çıkmaktadır. Sosyal medya, tüketici ve marka üçgeninde etkileşim sürdükçe bu risk devam edecektir. Bu potansiyel kriz riskini tetikleyici faktörler arasında etik dışı davranışlar da yer almaktadır. Etik dışı davranışlar, doğrudan tüketiciye karşı yapılmamış olsa bile kriz riski devam etmektedir. Çünkü dijital çağın tüketicisi, sosyal medya platformlarında gerçekleşen etkileşimlerin de etkisiyle kendisi dışındaki faktörleri de dikkate almaktadır. Tüketiciler; ister çalışanlara karşı yapılmış olsun, ister kamu kurumlarına karşı ya da sivil toplum kuruluşlarına karşı yapılmış olsun isterse de diğer tüketicilere karşı yapılmış olsun etik dışı davranışa karşı bir tepki verebilmektedirler. Dijital çağda tüketici; geçmişteki gibi tek bir kanaldan değil çeşitli mecralardan beslendiği için ya da tek bir mecrayı kullansa dahi orada yer alan diğer kullanıcılarla olan etkileşimlerden beslendiği için toplumsal sorunlar, çevreyle ilgili konular gibi meselelere ilişkin bir farkındalık geliştirmiştir.

Markalar kadar tüketiciler de dijitalleşmeden etkilenmiştir. Bu noktada öncelikli olarak çağımız tüketicisinin profilini ortaya koymak faydalı olacaktır. Markalar üzerine yapılan araştırmalarda “marka bilgisi”nin tüketiciler üzerinde etkisi olduğu ortaya konmuştur (Walker, 2010). Bu tespit, “marka” kavramının tüketiciler nezdindeki önemini koruduğuna işaret etmektedir. Tüketici algısında olumlu bir şekilde yer etmek, markaların öncelikleri arasında yer almıştır ve yer almaya devam edecektir.

Günümüz tüketici kategorileri arasında yeni gelişen bir kesim olarak Lifestyle of Health and Sustainability (LOHAS) olarak adlandırılan tüketici kitlesi ön plana çıkmaktadır. Bu tüketici kitlesi; ekolojiye önem vermekte, sağlık ve doğal yaşam odaklı davranmakta ve aşırı tüketimde bulunmamaktadır. Bu tüketiciler; sağlıklı, çevreye karşı zararsız ve etik ilkelere uygun ürün ve hizmetleri tercih etmektedirler (Nart, 2019). Markaların son dönemlerde gerçekleştirdikleri iletişim çalışmalarında özellikle; sürdürülebilirlik, tasarruf, çevreyi koruma, doğallık ve organik üretim gibi kavramların öne çıktığı görülmektedir.

Bilinçli tüketiciler, etik ilkeleri gözeterek, kurum ve markalardan çevreci ürün ve hizmetler talep etmektedirler. Kurumlar/markalar, bu doğrultuda yeşil pazarlama stratejileri geliştirmeye yönelmiştir (Nart, 2019). Söz konusu yeşil pazarlama stratejilerinin samimiyeti ve işlevselliği ilk ortaya çıktıkları günden bu yana tartışılmaktadır. Özellikle, LOHAS gibi tüketici kitlelerine yeşil pazarlama stratejileri uygulanırken, diğer tüketici kitlelerine ise; bu stratejilerin uygulanmaması, sürdürülebilirliği, tasarrufu, doğayı odak noktasına almayan, bu konularda hassas olmayan ürün ve hizmetlerin sunulması bir çelişki olarak görülmekte ve tartışılmaktadır. Bu noktada, kurum ve markaların sundukları ürün ve hizmetlerde; çevreye, doğaya ve sürdürülebilirliğe yönelik hassasiyetlerini tüm tüketicilere yansıtması ve buna göre davranmaları gerekmektedir.

Tüketicilerin ve toplumun önceliklerinin değişmesiyle birlikte, kurumsal vatandaşlık kavramının da önemi ve etkisi artmıştır. Yapılan bir araştırmaya göre tüketicilerin yüzde 40'ı satın alma kararlarında kurumsal vatandaşlığın önemli bir etkisi olduğunu belirtmektedir (Walker, 2010). Kurumsal vatandaşlık odaklı iletişim çalışmalarının, sosyal medya platformlarında sıklıkla vurgulanması ve tüketicilerin bu kavrama ilişkin farkındalıklarının artması, doğal olarak tüketici davranışlarını da etkilemektedir.

İngiltere'de yapılan bir araştırmaya göre; tüketicilerin yüzde 60'ı, organize bir boykot olmasa da etik davranmayan markaları protesto etmektedir. 23 ülkede gerçekleştirilen bir araştırmaya göre tüketicilerin yüzde 40'ı markaları etik dışı davranışları nedeniyle cezalandırmayı düşünürken, yüzde 20'si ise markaları boykot etmektedir (Levinson ve Horowitz, 2011). Sosyal medyanın yoğun kullanımı da değerlendirildiğinde tüketiciler; sadece ürünleri satın almama şeklinde değil bununla birlikte; şikayetlerini sosyal medya platformlarında paylaşma, diğer tüketicilerle organize olarak marka karşıtı girişim başlatma ve olumsuz viral yayılma gerçekleştirme gibi davranışlarda bulunarak, markalara karşı bir tavır alabilmektedirler.

Levinson ve Horowitz'e (2011) göre günümüzde tüketiciler kurum ve markalardan; etik bir şekilde yürütülen sosyal ve çevresel sorumluluklar talep etmektedir. Günümüz tüketicisi kendisini; küresel ısınma, güvenli çocuk oyuncakları, işçilerin çalışma koşulları, petrol gibi fosil yakıtlara bağımlılığın bitirilmesi gibi birçok dünya sorununun bir parçası olarak görmektedir. Dijitalleşme çağında özellikle de yeni medyanın ortaya çıkışıyla birlikte bireylerin bilgiye eriştikleri mecralar çeşitlenmiştir. Bu mecraların başında internet ve sosyal medya platformları gelmektedir.

Pazarlama iletişimi ve marka uzmanı Fons Van Dyck (2014), tüketici rolü ile vatandaşlık rolü arasındaki farkın yavaş yavaş kaybolduğunu belirtmektedir. Dyck'a (2014) göre herkes; müşteri, vatandaş, tüketici ve insandır yani "tüketici-insan"dır. Genel olarak insanlar, hayatlarına tüketici rolleri ile devam etmektedirler.

Tüketiciler, zor dönemlerde ya da kriz dönemlerinde markalara yönelik etik beklenti düzeylerini de değiştirebilirler. Dünyanın şu anda yaşamış olduğu pandemi döneminde, başta sağlık olmak üzere hayatın her alanı etkilenmiştir. Tüketici davranışları ve bireylerin tüketici rolleri de bu süreçten etkilenmiştir. Özellikle bu hassas ve zorlu dönemde tüketiciler; sadece kendileri için değil toplum sağlığı ve marka çalışanlarının sağlığı açısından da markalardan her platformda etik davranmalarını talep etmektedirler.

Tüketicilerin markalara karşı olan bilinç düzeyi, dijitalleşmeyle birlikte artmış olsa bile hayal kırıklığına uğramış tüketiciler, şüpheli davranarak sinik tüketici davranışları gösterebilmektedir. Tüketiciler tarafından kurumlara/markalara karşı oluşan şüphe, hayal kırıklığı ve aldatılmışlık hissi doğrultusunda ortaya çıkan tüketici davranışları, tüketici sinizmi olarak adlandırılmaktadır. Tüketici sinizmine yol açan nedenlerden birisi de kurumların ve markaların etik olmayan pazarlama iletişimi faaliyetleridir (Akçay ve Özdemir, 2019). Dijital mecralarda gerçekleştirilen pazarlama iletişimi faaliyetlerinde; aldatıcı/manipüle edici içerik, veri gizliliğinin ihlali gibi etik dışı davranışlar nedeniyle tüketiciler, hayal kırıklığına uğrayabilir ve sinik tüketici davranışları ortaya çıkabilir. Dijital mecraların etkileşim özelliği ve viral yayılım gücü sayesinde, sinik tüketici davranışları hızlı bir şekilde yayılabilir. Dijital çağın tüketicisi markalardan memnun olmadıklarında markalara karşı net tepki verebilmektedir. "Etik marka", bu noktada önem kazanmaktadır.

Günümüz tüketicisi, bütün bu beklentilerle birlikte ve hatta diğer beklentilerden daha güçlü bir şekilde, markalara güvenmek istemektedir. Tüketici güveninin zedelendiği noktada markalardan kaynaklı mağduriyetler yaşanabilmektedir. Tüketiciler, bu tür mağduriyetleri yaşamak istememektedir. Tüketiciler, özellikle dijital çağın en büyük etik sorunlarından biri olan veri gizliliği/güvenliği noktasında markalara güvenmek istemektedir. Kişisel verilerin, bireylerin mahremiyetinin bir parçası olduğu düşünüldüğünde; markalara karşı güven duyma isteği ve markalardan kişisel verilerin korunmasının talep edilmesi, tüketicilerin en doğal hakkı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Siber güvenlik şirketi Kaspersky Lab Kurucusu ve İcra Kurulu Başkanı Eugene Kaspersky (2021), dijital dünyada veri güvenliğinin bireylerin hayatındaki önemini şu şekilde ifade etmektedir: “Herkesin siber dünyada korkusuz yaşamaya hakkı vardır”. Bu noktadan hareketle internet/sosyal medya kullanıcıları ve tüketiciler, dijital mecralarda güvenli bir şekilde hareket etmeyi talep etmektedirler. İnternet/sosyal medya kullanıcıları ve tüketiciler, bu konuda kendi önlemlerini alsalar da bu önlemler, çoğu zaman yeterli olamamaktadır. Öncelikli olarak, markaların ve sosyal medya platformlarının önlem alması beklenmektedir.

Dijital Çağda Pazarlama İletişimi Etiği

Dijitalleşme öncesinde, kişilerarası iletişimde yoğun olarak yer alan kulaktan kulağa yayılma ya da pazarlama iletişimindeki kullanımıyla ağızdan ağıza iletişim, dijital mecraların ortaya çıkışıyla birlikte, gerçek bir viral yayılma gücüne kavuşmuştur. Pazarlama iletişimi faaliyetlerinde ortaya çıkan etik dışı durumlar, olumsuz viral yayılmaya sebep olabilmektedir. Burada şu önemli nokta unutulmamalıdır: Çevrimiçi (online) ve çevrimdışı (offline) ayrımı belirsizleşmiştir, hatta ortadan kalkmıştır. Çevrimdışında yaşanan bir olayın çevrimiçine taşınma süreci, sadece saniyelerle ölçülmektedir. Normal rekabet şartlarında pazarlama iletişimini güçlendiren bu durum, olumsuz durumlarda özellikle kriz durumlarında, markaları kaosa kadar sürükleyebilmektedir.

Sosyal medya platformlarının hızlı ve etkileşimli yapısı sonucu markalar, sosyal medya platformlarına yönelik yeni pazarlama stratejileri geliştirmişlerdir (Özçifçi, 2020). Rekabet ve müşteri kazanma odaklı olan bu stratejilerde etik ilkelerin gözetilmemesi, çeşitli sorunlara yol açabilmektedir. Dijital çağda, markaların gerçekleştirdikleri bütün faaliyetlerde dikkat etmeleri gereken unsurların başında şeffaflık gelmektedir. Şeffaflık, bir kurumun ya da markanın itibarını doğrudan etkilemektedir.

Bir markanın paydaşlarına karşı; dürüstlük, şeffaflık ve duyarlılık içerisinde davranması, markaya olumlu bir itibar sağlamaktadır (Foster, 2019). Şeffaflık içerisinde hareket etmeyen kurumlar/markalar; kamuoyu, medya ve tüketiciler tarafından şüpheyle karşılanmaktadır. Dijital çağda özellikle; bilgi saklama, verilerin amacı dışında kullanımı, gerçekleştirilen iletişim faaliyetlerinde tüm bilgilerin net olarak paylaşılması gibi şeffaflıkla bağdaşmayan etik dışı faaliyetler ortaya çıkabilmektedir.

Marka danışmanı Temel Aksoy’a (2017) göre markalar, sosyal medya platformlarında şeffaf davranmak zorundadır. Şeffaf hareket etmeyen markalar, bunun sonucunda zarar görebilmektedir. Tüketicilerin markalardan beklentisi markaların; hatalarını kabul etmesi, özür dilemesi ve hatanın tekrarlanmaması için önlem almasıdır (Aksoy, 2017). Kamuoyunun tepkisini azaltmak ve medya gündeminde daha fazla yer almamak adına, mecburi olarak özür dileyen markaların da mevcut olduğunu belirtmek gerekir. Bu markaların, hatalarını telafi etme ve hataların tekrarlanmaması için önlem alma noktasında ciddi bir çaba sarf ettikleri görülmemektedir. Böyle bir durumda, bu markaların şeffaflık odaklı etik sorunları tekrar yaşamaları kaçınılmaz olacaktır.

Özellikle internet ve sosyal medyanın yükselişiyle birlikte, şeffaflık hem önem kazanmış hem de markalara ilişkin sınırlar açığa çıkmıştır. Uzakdoğu’da çocuk işçiler tarafından ayakkabı üretilmesi, Güney Amerika’daki kahve üreticilerinin kötü koşullarda çalıştırılması gibi olumsuz ve etik dışı konular açığa çıkmıştır. Bu tür konuları gündeme getiren aktivistlerin de etkisiyle şirketlerin icra kurulu başkanları (CEO), bu konularda hesap vermek durumunda kalmışlardır. Artık markalar, bu tür konulara karşı olan yaklaşımlarını açıklamaktadırlar (Aksoy, 2017). Markaların attığı her adım; çalışanlar, tedarikçiler, tüketiciler, medya, rakipler, hissedarlar, kamu kurumları, sivil toplum kuruluşları ve sosyal paydaşlar tarafından dikkatle takip edilmektedir. Gerçekleştirdikleri faaliyetler, yaptıkları açıklamalar, tüketicilerle olan ilişkileri, topluma ve doğaya olan etkileri göz önüne alındığında markaların etik açıdan takip edilmesi, bazı durumlarda bir tercih olmanın ötesinde bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sosyal medya platformlarının viral yayılma gücü, kurumları ve markaları zorlamaktadır. Sansürlü şeffaflık, çoğu şirket için zorlu bir süreç olabilmektedir (Hollender ve Breen, 2012). Şeffaflıktan kaynaklı etik sorunlar, sosyal medya platformlarının etkisiyle çok hızlı bir şekilde yayılmaktadır. Özellikle tartışmalı konulara ilişkin şeffaflık boyutlarının; kamuoyuna ve tüketicilere açık bir şekilde belirtilmesi, bu süreci kolaylaştıracaktır.

Şeffaflık doğrultusunda çalışmalar yapan ilaç firması Novo Nordisk'in yöneticisi Lise Holst'a göre şeffaflık olmadan sosyal paydaşlarla etkili bir diyalog ve iletişim kurulamaz, diyaloga imkân vermeyen şeffaflık bir anlam taşımamaktadır (Hollender ve Breen, 2012). Şeffaflık göz ardı edildiğinde; dijitalleşmenin diğer tüm gerekleri yerine getirilmiş ve dijital mecralarda sosyal paydaşlarla etkileşime geçilmiş dahi olsa bu faaliyetler eksik kalacaktır.

İnternet ve sosyal medya öncesi dönemde markalar sessiz kalmayı tercih ederek, hatalarını gizleyebiliyorlardı. Foster'a (2019) göre "sessizlik", günümüzde uygulanabilir bir strateji değildir. Sessizlik, rakiplerin markaya zarar vermesini kolaylaştırmaktadır.

Rekabete dayalı iş dünyasında, markanın yönetemediği süreci rakipler gibi, markanın kendisi dışındaki unsurlar da yönetebilir. Bu nedenle markaların; pazarlama iletişimi, itibar yönetimi, halkla ilişkiler ve reklam çalışmalarında aktif çaba gösterip, olumsuz durumlarda ise bir çaba içerisinde olmaması kabul edilemez. Örneğin; çeşitli iletişim kampanyalarında sosyal medya platformlarında yer alan tüketici yorumlarını kabul eden ve yorum yapılmasına izin veren markaların, olumsuz durumların ortaya çıkma ihtimali belirdiğinde ise yorum seçeneğini devre dışı bırakmaları da şeffaflıktan uzak bir davranıştır.

Markaların dijital platformlarda sergiledikleri etik dışı davranışlar şu şekilde kategorize edilmektedir; kişisel verileri izinsiz kopyalamak ve dağıtmak, kişisel verilerde tahrifat yapmak, sahte ve manipüle edici içerik paylaşarak kullanıcıları yanıltmak, telif haklarına uymamak, genel ahlaka aykırı içerik oluşturmak ve yaymak, sahte blog ve spam blog oluşturmak (Mavnacıoğlu, 2010).

Son dönemde markaların; maruz kaldıkları siber saldırılar nedeniyle kriz yaşadıkları ve bu siber saldırılar sonucu; tüketici verilerinin gizliliğinin ihlal edildiği ve kişisel veri güvenliğinin tehlike altına girdiği görülmüştür. Markaların yaşadıkları siber saldırılar incelediğinde özellikle iki tür saldırının hem markalara hem de tüketicilere büyük zarar verdiği ortaya çıkmıştır: Sosyal mühendislik saldırıları ve fidye yazılımı (ransomware) saldırıları.

Fidye yazılımı saldırılarında, siber korsanlar tarafından; kurumların veri tabanlarına ya da bilgisayar ağlarına erişilerek, sadece özel anahtarlarla çözülebilen bir şifre konmaktadır. Kilitlenen sistemin açılması için siber korsanlar tarafından fidye istenmektedir. Fidye ödenmediğinde çalınan veriler, internette paylaşılmaktadır. 2020'de kurumların yüzde 18'i fidye yazılımı saldırısına maruz kalmıştır. Bu süreçte, her dört fidye yazılımı saldırısından biri Türkiye'de gerçekleşmiştir. Siber güvenlik uzmanı Yusuf Evmez; siber saldırıya uğrayan Türkiye'deki kurum sayısının ya da saldırıların kurumlara verdiği zararın, itibar kaybı endişesiyle net bir şekilde açıklanmadığını belirtmektedir (Turan ve Kobal, 2021). Ortaya çıkan tabloda; kurumların siber saldırılara karşı önlem almakla birlikte, sürecin iletişimini şeffaf ve açık bir şekilde yürütmeleri gerektiği ortaya çıkmaktadır.

e-bebek.com sitesi, fidye yazılımı saldırısına maruz kalan markalardandır. Marka, siber saldırıya uğradıklarını açıklamış fakat sitenin yeniden kullanıma açılması için gerçekleştirilen sürecin detayları ve fidye iddiaları hakkında bilgi paylaşılmamıştır (Marketing Türkiye, 2020). Bu tür durumlarda; tüketicilerin veri güvenlikleri, kişisel verilerinin gizliliği hakkındaki endişelerine ve süreç ile ilgili sorularına yönelik olarak net ve şeffaf açıklamalar yapılmalıdır.

Yemek Sepeti de verileri siber korsanlar tarafından ele geçirilen markalardandır. Yemek Sepeti'ne üye 21 milyon kullanıcının; ad-soyad, doğum tarihi, telefon numarası, e-posta adresi, adres bilgisi ve Yemek Sepeti'ne giriş şifreleri siber korsanlar tarafından ele geçirilmiştir (NTV, 2021). Bunun üzerine Yemek Sepeti, bilgilendirme e-postası yollayarak, kullanıcılarını durumdan haberdar

etmiştir. Yemek Sepeti'ne, kişisel verilerin korunamadığına ve sürecin etkili yönetilemediğine ilişkin eleştiriler yöneltilmiştir. Kişisel verileri ele geçirilen bireylerin, sosyal mühendislik saldırılarına maruz kalma riski bulunmaktadır.

Sosyal mühendislik; etkileme, zorlama, dürüstlüğü azaltma gibi yöntemler kullanılarak, kişisel verileri elde etmeye yönelik bir aldatma sürecidir (Bağcı, 2016). Kişisel veriler kullanılarak gerçekleştirilen sosyal mühendislik saldırıları sonucu bireyler, dolandırılabilir ve çok büyük zararlara uğrayabilmektedirler.

Türkiye temsili bir örneklem üzerinde gerçekleştirilen veri güvenliği araştırmasında, katılımcıların yüzde 78,2'si; markadan kaynaklı veri ihlali ve verilerinin çalınması gibi durumlarda, söz konusu markayı kullanmaktan vazgeçeceklerini belirtmektedir (Marketing Türkiye, 2021). Bu durum, tüketici güvenini kaybetmenin ve tüketiciyi hayal kırıklığına uğratmanın olası bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Kişisel veriler gibi en mahrem bilgilerine sahip çıkılmadığını düşünen tüketici, tepki olarak markayla arasındaki bağı koparmakta ve o markayı bir daha tercih etmemektedir.

Kaspersky tarafından hazırlanan ve anlık verilerle güncellenen "Gerçek Zamanlı Siber Tehdit Haritası"na göre Türkiye, en çok siber saldırıya uğrayan ülkeler arasında 15. sıradadır (Kaspersky, 2021). Söz konusu veri, Türkiye'deki; internet kullanıcılarının, markaların ve tüketicilerin veri gizliliği ve güvenliği anlamında büyük tehdit altında olduklarını göstermektedir. Böyle bir noktada markaların; kişisel verilerin gizliliğini ve güvenliğini birinci öncelik olarak ele alması gerekmektedir.

Yerleşik pazarlama iletişimi düzeninde; pazar şartları, rekabet düzeyi, tüketici davranışları, iş yapış biçimleri gibi faktörlerden kaynaklı olarak, dijitalle bütünleşmiş olan pazarlama iletişiminden farklı bir karakteristik oluşmuştur. Dijital öncesi pazarlama iletişiminde etik kodların varlığı, bu kodların benimsenmesi ve kodlara uyulma düzeyi de farklılık göstermiştir.

Kurum ve markaların dijital mecralardaki pazarlama iletişimi faaliyetlerinin ağırlıklı olarak dijital iletişim ajansları ve sosyal medya ajansları tarafından yürütüldüğü görülmektedir. Söz konusu faaliyetler yürütülürken; ajansın etik bir kod çerçevesinde hareket edip etmediği burada en önemli noktayı teşkil etmektedir. Kurum ve markaların; dijital mecraların da dahil olduğu tüm mecraları kapsayan etik kodları ajanslara resmi olarak bildirmeleri büyük önem taşımaktadır. Aynı şekilde, ajansların da kendi etik kodları mevcutsa; iki etik kod mutlaka karşılaştırılmalı ve etik açıdan ikilik yaşanmasının önüne geçilmelidir. Pazarlama iletişimi faaliyetlerinin temel başlangıç noktaları arasında yer alan konkur ve brief verme süreçlerinde de etik kodlar yer almalıdır. İlerleyen süreçte ise etik kodların uygulanma düzeyi takip edilmelidir.

Pazarlama iletişimi sektör derneklerinin geliştirdikleri etik kodlar, sektördeki etik düzenin sağlanması ve sektör profesyonellerinin etik davranışları benimsemesi adına büyük önem taşımaktadır. Uluslararası İletişim Danışmanları Derneği (ICCO) tarafından 2017'de kabul edilen Helsinki Deklarasyonu ile pazarlama iletişimi profesyonellerinin uyması gereken etik ilkeler şu şekilde belirlenmiştir: Meslek kuruluşlarının etik kodlarına ve yasalara uymak, iletişim faaliyetlerinde mesleki standartları gözetmek, tüm paydaşlara karşı dürüst ve şeffaf davranmak, sektörün itibarını korumak, yanıltıcı faaliyetlerde bulunmamak, sosyal medyayı sorumlu bir şekilde kullanmak, sahte haber oluşturmamak ve yaymamak, kurumların ve bireylerin gizlilik haklarını gözetmek, ayrımcılık yapmamak (İda, 2017). Helsinki Deklarasyonu incelendiğinde; özellikle sosyal medyanın sorumlu kullanılması, şeffaflık ve gizli bilgilerin korunması noktalarına yönelik yapılan vurgular dikkat çekmektedir. Bu vurgular, dijital çağda pazarlama iletişimi etiğinin en önemli noktaları arasında yer almaktadır.

Avusturya Halkla İlişkiler (PR) Etik Kurulu tarafından hazırlanan "Dijital İletişimde Etik İlkeler Kılavuzu"na göre sosyal medya iletişimine yönelik şu yedi temel ilke belirlenmiştir: Adalet, saygı, sorumluluk, moderasyon, şeffaflık, nezaket ve gizlilik (İda, 2020). "Dijital İletişimde Etik

İlkeler Kılavuzu” incelendiğinde; adalet, sorumluluk, moderasyon, şeffaflık gibi maddelerin dijital iletişim faaliyetlerinde özdenetimin önemine vurgu yaptığı görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Dijitalleşmenin yükselişe geçmesi sonucu; rekabet ve iletişim faaliyetleri daha görünür ve hissedilir olmuş ve etik kavramı, geçmişe göre çok daha fazla önem kazanmıştır. Markaların, bireylerin hayatında aslında sanıldığından daha fazla alan kaplaması da pazarlama iletişimde etik olgusunun önemini arttırmıştır. Günümüzün pazarlama iletişimi ekosisteminde markaların yaptıkları faaliyetler, tüketiciler ve kamuoyu nezdinde dijital ya da geleneksel mecra diye ayrılmamaktadır. İletişim faaliyetleri; ister dijital mecralarda olsun isterse de geleneksel mecralarda olsun buradaki önemli nokta, markaların etik tutumlarıdır. Bu nedenle, geleneksel iletişim mecraları başta olmak üzere pazarlama iletişimi faaliyetlerindeki etik hassasiyet korunmalı ve etik kodlar, dijitalleşmenin getirdiği koşullar göz önüne alınarak, güncellenmeli ve hayata geçirilmelidir.

Dijital dünyadaki boyutları farklılıklar içerse de etik kültür; çevrimiçi ya da çevrimdışı ayrımı gözetilmeden, marka tarafından bir bütün olarak içselleştirilerek, hayata geçirilmeli ve sürekli olarak takip edilmelidir. İş dünyasındaki diğer süreçlerde olduğu gibi bir markanın; liderinin, üst düzey yöneticisinin etik politikalara yön vererek, bu sürece öncülük etmesi büyük önem taşımaktadır.

Marka-tüketici etkileşiminin dijitalleşmeyle beraber yaşadığı en büyük sorunların başında, markaların dijital ortamda topladıkları kişisel verilerin kullanımı gelmektedir. Medyada sıklıkla gündem olduğu üzere; markalardan ya da dış müdahalelerden kaynaklı (sosyal mühendislik saldırıları, hackleme, ransomware/fidye saldırıları vb.) çeşitli veri sızıntıları ya da veri tahrifatları meydana gelmektedir. Tüm bu gelişmelerin bir sonucu olarak dijital ortamda veri güvenliği, bir anlamda fiziki güvenlik kadar önemli bir konuma gelmiştir. Bu noktada markaların; etik kodlarını/kılavuzlarını veri güvenliği bağlamında güncellemeleri ya da yalnızca veri güvenliğini kapsayan yeni bir kod/kılavuz oluşturmaları gerekmektedir.

Veri güvenliğini sağlamak adına tüketicilerin kendi kişisel önlemlerini almaları, çoğu durumda yeterli olamamaktadır. Bu nedenle markaların; kişisel verileri, bir pazarlama/satış metası olarak görmenin ötesinde “tüketicilerin mahremiyeti” şeklinde ele almaları ve bunu tüketicilere aktarmaları önemli bir yaklaşım olacaktır. Markalar; bir sorumluluk bilinci içerisinde tüketicilere yönelik veri güvenliği/gizliliği konusunda bilinçlendirme kampanyaları gerçekleştirmelidirler. Sosyal sorumluluk ve bilinçlendirme kampanyaları gibi iletişim çalışmalarında tecrübeli olan pazarlama iletişimi sektörü, bu kampanyaları etkili bir şekilde gerçekleştirebilecektir. Aslında uzun süredir devam eden veri güvenliği ve buna bağlı etik sorun tartışmalarında, markaların ve pazarlama iletişimi sektörünün şimdiye kadar etkili bir veri güvenliği politikası yürütememesinde; rekabete dayalı ortamda kişisel verilere hâkim olarak bir adım öne geçme, tüketicilerin kişisel verilerini çeşitli pazarlama amaçları için kullanma gibi faktörlerin rol oynadığı söylenebilir. Bu tutumun sonucu olarak tüketiciler, markaların samimiyetini sorgulayabilmektedirler.

Kurumların ve markaların kendi bünyelerinde yer alan etik birimlerinin ya da etik uygulamalardan sorumlu yöneticilerin; mutlaka dijital mecraları da kapsayacak şekilde pazarlama iletişimi faaliyetlerine yönelik etik kodları hayata geçirmeleri gereklidir. Etik kodlar oluşturulduktan sonra kamuoyuna ve tüketicilere duyurulması da gereklidir. Böylece, sürecin bir parçası olması adına sosyal paydaşlar da bilgilendirilmiş olacaktır. Söz konusu etik kodlar doğrultusunda; markanın bir etik ihlalini tespit eden ya da bir etik ihlal olduğunu düşünen tüketicilerin de sorumlu bir tüketici bilinci içerisinde markalara ulaşarak, bu durumu bildirmesi sürece katkı sağlayacaktır.

Dijitalleşen pazarlama iletişiminin en önemli aktörleri arasında; dijital halkla ilişkiler ajansları, dijital iletişim ajansları ve sosyal medya ajansları yer almaktadır. Markalar ve hizmet aldıkları ajanslar arasında etik noktasında bir konsensüs sağlanarak, toplumu ve tüketicileri mağdur etmeyecek şekilde hareket edilmelidir. Bu noktada etik açısından, tavizsiz bir bütüncül yaklaşım sergilenmeli ve

ikiliklerin ortaya çıkması engellenmelidir. Brieflerde ve konkurlarda etik kodların standart olarak yer almasının gerekliliğini, bu konuda somut bir öneri olarak sunabiliriz.

Tüketicilerin kimi zaman fark ettiği kimi zamansa farkında olmadığı, sosyal medya platformları ile markalar arasında yaşanan anlaşmazlıklar ve menfaat çatışmaları bulunmaktadır. Tüketicilerin mağduriyetine yol açan bu anlaşmazlıklar, aynı zamanda sosyal medya platformlarının ve markaların da aleyhine işleyen bir süreç olarak karşımıza çıkabilmektedir. Sosyal medya platformları ve markalar arasındaki iş birlikleri, kimi durumlarda tüketici aleyhine işlemektedir. Bütün bunların önüne geçilmesi adına “sosyal medya platformları-marka-tüketici” üçgeninde şeffaflığa ve etik kurallara dayalı bir işleyiş sağlanmalıdır. Aynı şekilde; sosyal medya platformlarının ve markaların ihmali, hatası ya da kastı sonucu tüketicilerin maruz kaldıkları sosyal mühendislik saldırılarından zarar görmemeleri için gerekli bütün önlemlerin alınması gerekmektedir. Özellikle etik olmayan pazarlama iletişimi faaliyetleri sonucu ortaya çıkan sinik tüketicilerin, markaların itibarına zarar vereceği ve itibar kaybının yanı sıra pazar payı ve ciro kaybı gibi maddi zararların da ortaya çıkacağı unutulmamalıdır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Çalışma tek yazarlı olduğu için yazarın katkı oranı %100'dür.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması oluşturacak bir husus yoktur.

Kaynaklar

- Akçay, G. ve Özdemir, E. (2019). Bazen aldatılmış hissine kapılıyor muyuz? tüketici sinizmi ve sinik tüketici davranışları. R. Altunışık (Ed.). *Tüketimin 1001 hali* içinde (ss.221-237). İstanbul: Beta Yayınları.
- Aksoy, T. (2017). *Efsaneler ve gerçekler, pazarlama nasıl yapılır?* İstanbul: Doğan Egmont Yayıncılık.
- Armstrong, G., Kotler, P., Trifts, V., Buchwitz, L. A. and Gaudet, D. (2016). *Marketing: an introduction*. New Jersey: Pearson.
- Aydın, İ. P. (1998). *Yönetmel mesleki ve örgütsel etik*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Bağcı, H. (2009). Sosyal mühendislik ve denetim. *Denetim*, (1), 42-51.
- Binark, M. ve Bayraktutan, G. (2013). *Aydın karanlık yüzü yeni medya ve etik*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Bucaro, F. (2007). *When what matters most is not your bottom line*. <https://www.frankbucaro.com/wp-content/uploads/2013/09/When-What-Matters-Most-is-NOT-Your-Bottom-Line.pdf> adresinden 10.05.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Erol, G. (2012). *İletişim ve etik*. İstanbul: Hiperlink Yayınları.
- Fisk, P. (2009). *İş dehası*. İstanbul: MediaCat Yayınları.
- Foster, C. (2019). *Hiper-bağlı bir dünyada itibar stratejisi ve analitiği*. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

- Gökalp, N. (2017). Yaşlılık ve etik. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 209-219.
- Hollender, J. and Breen, B. (2012). *Sorumluluk devrimi*. İstanbul: Ekoik Kitaplığı.
- İda. (2020). *Dijital iletişimde etik ilkeler kılavuzu*. <https://www.ida.org.tr/dijital-iletisimde-etik-ilkeler-kilavuzu> adresinden 20.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- İda. (2017). *ICCO global zirvesi 2017'de etik davranışlar konusunda Helsinki deklarasyonu ilan edildi*. <https://www.ida.org.tr/4504/> adresinden 15.05.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Kaspersky. (2021). *Gerçek zamanlı siber tehdit haritası*. <https://cybermap.kaspersky.com/tr> adresinden 23.05.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Kaspersky, E. (2021). *Hakkımızda*. www.kaspersky.com.tr adresinden 10.06.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Kaya, İ. (2010). *Pazarlama bi' tanedir*. İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılığı.
- Kotler, P. and Caslione, J. A. (2011). *Kaos yönetimi çalkantılar çağında yönetim ve pazarlama*. İstanbul: Optimist Yayınları.
- Levinson, J. C. and Horowitz, S. (2011). *Yeni pazarlama kuralları*. İstanbul: Optimist Yayınları.
- Marketing Türkiye. (2021). *Araştırma: Türk halkı verisini çaldıran markayı affetmiyor!*. <https://www.marketingturkiye.com.tr/haberler/arastirma-turk-halki-verisini-caldiran-markayi-affetmiyor/> adresinden 10.06.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Marketing Türkiye. (2020). *Siber saldırıya uğrayan e-bebek.com yeniden açıldı*. <https://www.marketingturkiye.com.tr/haberler/siber-saldiriya-ugrayan-e-bebek-com-yeniden-acildi/> adresinden 05.05.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Mavnacıoğlu, K. (2010). İnternette kullanıcıların oluşturduğu ve dağıttığı içeriklerin etik açıdan incelenmesi. M. Yağbasan (Ed.). *Fırat üniversitesi iletişim fakültesi medya ve etik sempozyumu bildiriler kitabı* içinde (ss. 63-72). Elazığ: Fırat Üniversitesi İletişim Fakültesi.
- Nart, S. (2019). Aşırı tüketimin bedeli? tüketimde sürdürülebilir yaşam tarzları. R. Altunışık (Ed.). *Tüketimin 1001 hali* içinde (ss. 163-177). İstanbul: Beta Yayınları.
- NTV. (2021). *Yemeksepeti'ne siber saldırı: önemli kullanıcı bilgileri çalındı*. <https://www.ntv.com.tr/teknoloji/yemeksepetine-siber-saldiri,ZKF1OyPIaUCXEonX0A2Mew> adresinden 30.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Odabaşı, Y. ve Oyman, M. (2001). *Pazarlama iletişimi yönetimi*. İstanbul: MediaCat Yayınları.
- Özçifçi, V. (2020). Sosyal medyanın tüketicilerin satın alma niyeti üzerindeki etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 206-223.
- Turan, S. ve Kobal, G. (2021). *Şirketlerin yüzde 18'i hedef oldu! fidyeci hacker kabusu*. <https://www.hurriyet.com.tr/teknoloji/sirketlerin-yuzde-18i-hedef-oldu-birkac-saatte-devvurgun-41781351> adresinden 06.07.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Van Dyck, F. (2014). *Yeni nesil reklamcılık*. İstanbul: The Kitap.
- Walker, R. (2010). *Değişen tüketici kim*. İstanbul: MediaCat Yayınları.

Extended Abstract

Introduction

In the digital world, the marketing communication activities of brands appear as a digital footprint beyond a simple message transmission and communication effort. This leads to a process that directly or indirectly affects consumers in varying intensities. For this reason, if an ethical weakness occurs at any point of the process in question, it is not possible for the consumer to be unaffected.

It is observed that the grievances experienced by the consumers as a result of “social engineering attacks” caused directly or indirectly by brands are not limited to the digital world and negatively affect the entire lives of consumers. As a result of data leaks that occur when organizations cannot protect personal data, consumers are the direct target of social engineering attacks. Consumers, who are becoming more conscious day by day, do not accept to be the target of such a potential threat and react in different ways. Studies show that consumers especially boycott brands that do not or can not protect personal data (Marketing Türkiye, 2021). That the weaknesses of brands continue in terms of ethics, especially in data security, can reveal consumer cynicism and cynical consumers in the long run.

The concept of ethics, which has become more important as a result of the increase in competition in the business world, has gained more importance, with competition and communication activities becoming more visible and perceptible, especially along with the digitalization. The fact that brands take up more space in the lives of individuals than it is actually thought increases the importance of ethics in marketing communication.

With the intensive use of social media platforms as a marketing communication channel, brand-consumer interaction has increased, new marketing communication techniques have begun to be used, and the opportunity to get to know consumers more closely and analyze the areas of experience of consumers in detail has emerged. All these developments have brought ethical issues towards consumers, especially in personal data and transparency.

Considering the development of marketing especially in the last fifty years, it is seen that there are various developments in order to be more honest, more transparent and more responsible. Corporate social responsibility practices, sustainability, triple reporting, fair trade, creation of ethical codes, etc. can be shown as an example of these developments.

Method

Within the scope of the study, in line with changing consumer expectations, the ethical process towards marketing communication activities in the digital age was discussed, and a perspective on the focus of the data security/cyber security was put forward based on various examples.

Findings

Before digitalization, word-of-mouth communication, which was heavily involved in interpersonal communication, or its use in marketing communication, gained a real viral spreading power with the emergence of digital channels. Unethical situations that arise in marketing communication activities can cause negative viral spread. The following important point should not be forgotten here: The distinction between online and offline has become obscure or even disappeared. The process of moving an offline event online is measured in just seconds. This situation, which strengthens marketing communication under normal competitive circumstances, can drag brands to chaos, especially in crisis situations.

In the digital age, transparency is one of the most important factors that brands should pay attention to in all their activities. Transparency directly affects the reputation of an institution or a brand.

Institutions/brands that do not act with transparency are viewed with suspicion by the public, media and consumers. In the digital age, unethical activities that are incompatible with transparency, such as storing information, using data for purposes other than intended, and not sharing all information clearly in communication activities, may occur.

Recently, it has been observed that brands are experiencing crises due to cyber attacks, and as a result of these cyber attacks, the privacy of consumer data has been violated and the security of personal data is endangered. Considering that the most confidential information such as personal data is not protected, the consumer breaks the connection with the brand as a reaction and does not choose that brand again.

Although its dimensions in the digital world are diverse, the ethical culture should be internalized by the brand as a whole, regardless of whether it is online or offline, and it should be followed continuously.

At this point, data security in the digital environment has become as important as physical security in a sense. Brands are required to update their code of ethics/guidelines in the context of data security or to create a new code/guideline covering only data security.

In most cases, it is not sufficient for consumers to take their own personal precautions in order to ensure data security. For this reason, it will be an important approach for brands to treat personal data as the privacy of consumers, beyond seeing a marketing/sales commodity, and transfer it to consumers. Brands should carry out awareness campaigns on data security/privacy and data protection for consumers with a sense of responsibility. The marketing communication sector, which is experienced in communication activities such as social responsibility and awareness campaigns, will be able to carry out these campaigns effectively.

Conclusion, Discussion and Recommendations

Institutions and brands within their own -despite not every institution or every brand- ethics units or managers responsible for ethical practices must implement ethical codes for marketing communication activities in a way that includes digital channels. After the ethical codes are created, they must be announced to the public and consumers. Thus, social stakeholders will be informed so that they are a part of the process. In line with the ethical codes in question, the consumer who detects an ethical violation of the brand or thinks that there is an ethical violation, by reaching the brands with a responsible consumer awareness and reporting this situation will contribute to the process.

A consensus on ethics should be established between brands and the agencies they receive service from, and act in a way that does not victimize the society and consumers. At this point, an uncompromising holistic approach to ethics should be demonstrated and the emergence of dualities should be prevented. Ethical codes should be included in the briefs/pitches as a standard.

Collaborations between social media platforms and brands sometimes work against the consumer. In order to prevent all these, an operation based on transparency and ethical rules should be ensured in the triangle of social media platforms-brand-consumer.

All necessary measures should be taken to prevent consumers from being harmed by social engineering attacks as a result of negligence, mistake or intent of social media platforms and brands. It should not be forgotten that cynical consumers that emerge as a result of unethical marketing communication activities will damage the reputation of brands and besides, financial damages such as loss of market share and loss of turnover will occur as well as loss of reputation.

Sporda Teknoloji Kullanımı: Bir Metafor Çalışması

Aydiner Birsin YILDIZ
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
aydinerbirsinyildiz@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0002-3767-1057

Gözde ALGÜN DOĞU
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
gzdalgn@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0003-0988-4765

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.980957

Geliş Tarihi: 10.08.2021

Revize Tarihi: 23.03.2022

Kabul Tarihi: 23.03.2022

Atf Bilgisi

Yıldız, A. B. ve Algün Doğu, G. (2022). Sporda teknoloji kullanımı: Bir metafor çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 67-80.

ÖZ

Günümüzde teknolojinin spor faaliyetlerinin öncesinde, sırasında ve sonrasında birçok şekilde ve amaçla kullanılmasının, sporun öznesi olan sporcular tarafından nasıl değerlendirildiği merak konusudur. Bu çalışma sporcuların, spor bünyesindeki teknoloji kullanımına dair görüşlerini metaforlar aracılığıyla tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışma grubu farklı branşlarda aktif spor yapan 50 elit sporcudan oluşturulmuştur. Nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseninin kullanıldığı çalışmada veriler içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Katılımcıların sporda teknoloji kullanımına dair görüşlerini anlamak için “Sporda teknoloji kullanımı gibidir / ‘na benzer. Çünkü” cümlelerini tamamlamaları istenmiştir. Sonuç olarak sporda teknoloji kullanımına ilişkin antrenman, anne, antrenör, oksijen, ilaç, su gibi metaforlar tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bu metaforlar “zorunluluk, fayda, rehber, adalet sağlama, tamamlayıcı olma” kavramsal kategorileri altında toplanmıştır. Elde edilen metaforlar ve kavramsal kategoriler, elit sporcuların sporda teknoloji kullanımına dair olumlu bir tutum içerisinde olduğu ve sporcuların teknoloji kullanımını destekledikleri şeklinde yorumlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Metafor, teknoloji, sporcu.

Using Technology in Sport: A Metaphor Study

ABSTRACT

Today, it is a matter of curiosity how the use of technology in many ways and purposes before, during and after sports activities is evaluated by the athletes who are the subjects of sports. How athletes assess the technology usage in sports activities creates curiosity. The aim of this research is to determine the thoughts of athletes' on the usage of technology in sports activities through metaphors. The sample of the study consist of 50 elite athletes who are from different branches. In research, the phenomenological method from the qualitative research approaches was used. For the analysis of data, the content analysis method was used. The athletes were asked to fill the sentence “Technology usage in sports activities is like ... / look like’. Because” Training, mother, trainer, oxygen, medicine, water are some of the metaphors related to the usage of technology in sports activities. Metaphors were gathered under 5 different categories. The metaphors derived from the research collected categories as “necessity, benefit, guide, secure the justice, supplementary”. Metaphors that have been derived from this research are assessed and we concluded that elite athletes are in a positive manner towards and support usage of technology in sports activities.

Keywords: Metaphor, technology, athlete.

Giriş

Teknoloji, bilimsel ya da sistematik bilgilerin uygulama alanlarında sistemli bir şekilde uygulanmasıdır (Koç, 2004). Teknolojik gelişmeler, her alanla olduğu gibi sporla da kuvvetli bir etkileşim halindedir. Spor, birçok teknolojik gelişmeye ilham kaynağı olurken; birçok noktada da gelişen teknolojiden faydalanmaktadır. Bilim, mühendislik ve modern bilgi teknolojisinin gelişmesi, sporun her seviyesine ve her branşına etki etmekte, yaşanan rekabetin, yaşanan mücadelenin ve alınan hazın artmasına katkı sağlamaktadır. Artan rekabet artan ilgiye sebep olmakta, artan ilginin karşılanması adına da tesisleri, organizasyonları, yayınları, ekipmanları ve sportif performansları geliştirmek adına teknolojiden yararlanılmaktadır. Teknolojik koşullar sporu etkilemekte; sporun, sporcunun ve organizasyonların güçlenmesine katkı sağlamaktadır. Bu katkı, teknoloji ile sporun

ayrılmaz iki bileşen haline gelmesini sağlamaktadır (Can, Lu ve Gan, 2011). Geline bu noktada da mevcut rekabet koşullarında başarılı olabilmenin, sahip olunan teknolojik güçle yakından ilişkili olduğu kabul edilmektedir (Şimşek ve Deveci, 2018).

Sporun yapılabilmesi ve pazarlanabilmesi amacıyla yapılan teknoloji harikası akıllı tesislerden başlayan sporda teknoloji kullanımı; sporunun performansını geliştirmek adına antrenman bilimi bünyesinde yapılan laboratuvar çalışmaları, sporcu performans takipleri, sporcu performans analiz ve değerlendirme çalışmaları ile sporcu ekipmanlarına kadar uzanarak sporun unsurlarından antrenör, hakem, seyirci ve tabii ki sporculara çeşitli imkânlar sağlamaktadır. Spor tesisleri, bünyesinde bulundurduğu ağ sistemleri, güvenlik, bilet kontrol ve yayın sistemleri ile spor organizasyonlarına ve seyircisine; çok kameralı optik takip sistemleri, bilgisayar görüntü analizleri, sporcuların eğitimi için kullanılacak bilgisayar destekli yazılımlar ve antrenman karar destek hizmetleri ile de antrenörlere hizmet etmektedir. Bahsedilen bu hizmetler içerisinde müsabakaların ilk devrelerinin kamera ile kayıt alınması ve yazılımlar aracılığıyla ikinci yarıda taktiksel değişiklikler önerilmesi kadar kullanışlı sistemlerden bahsedilebilmektedir (Andreassen, 2018).

Sporcuların performanslarının takip edilmesi ve incelenmesi ile sporcuların genel fizik durumu hakkında bilgi sahibi olunması, performanslarının değerlendirilmesi ve geliştirici önlemlerin alınması mümkün olabilmektedir (Ünlü, Polat, Güler ve Işık, 2018). Hatta sağlanan bilgisayar teknolojisi ile sporcuların gün gün takip edilmesi ile kaslarındaki enerji miktarının öngörülerek, performanstan kaynaklanabilecek kas hasarına engel olacak önlemlerin alınmasına dahi imkân oluşturulabilmektedir (Can vd., 2011; Ünlü vd., 2018). Böylece sakatlıktan kaynaklı uzun süreli zaman kayıplarının önüne geçilebilmektedir. GPS (Global Positioning System [Küresel Konum Belirleme]) teknolojisinin spor bünyesinde kullanılması ile oyuncuların farklı pozisyonlardaki performansları hakkında bilgi sahibi olunmasına, oyuncuların antrenman ve müsabaka şiddetlerinin bilimsel bir zeminde analiz edilmesine de imkân oluşturulabilmektedir (Venter, Opperman ve Opperman, 2011). Gelişen teknoloji sayesinde geliştirilen materyal ve metotların antrenman bilimi temelinde kullanılması ile antrenörlerin, sporcuları takip etmesine ve performanslarını geliştirmesinde bu ve benzeri fırsatlar yaratılabilmektedir. Bu etkileşimin içerisinde sporcuların her türlü ihtiyaçlarını karşılayacak teknolojik ürünler, sporcuların performanslarına katkı sağlayan teknoloji mahsulü ekipmanlar ve müsabakalarda hakemlerin kullandıkları teknolojik fırsatlar yer almaktadır.

Teknolojinin sporcuya sağladığı faydalar, kişisel ya da takım olarak tercih edebilecekleri teknoloji gelişiminin eseri olan ekipmanlar temelinde başlamaktadır. Sporcuların kıyafetleri ve ekipmanları başta olmak üzere nanoteknoloji destekli ürünler profesyonel seviyede neredeyse istisnasız olarak tercih edilmektedir. Dayanıklılık, hafiflik, esneklik, sağlamlık unsurlarına katkı sağlaması bakımından ayakkabılarda (futbol, basketbol, voleybol, atletizm, kayak, vd.), mayolarda (yüzme, cimnastik, vd.), raketlerde (tenis, badminton, vd.) toplarda (futbol, basketbol, voleybol, tenis, badminton, bowling vd.), sopalarda (beysbol, hokey, golf vd.), kasklarda (Amerikan futbolu, motor sporları, bisiklet, vd.) ve diğer birçok spor malzemesinde nanoteknoloji kullanılmaktadır (Türkmen ve Mutlutürk, 2014). Öte yandan bireysel ya da antrenör tarafından performansın takip edilmesi, geliştirilmesi amacıyla kullanılacak antrenman planları sunabilen, egzersizlerin takip edilmesine yardımcı olabilen, sağlık ve performans verilerini toplayabilen, analiz edebilen ve geri bildirim sağlayabilen; istirahat kalp atışlarını, egzersiz yoğunluk düzeyini, atılan adım sayısını, uyku kalitesini, bazal metabolizma hızını belirleyebilen giyilebilir teknoloji ürünlerinden de bahsedilebilir (Kim ve Chiu, 2019; Lee, Kim, Ryoo, ve Shin, 2016; Swan, 2012). Farklı bir teknoloji ürünü sanal gerçeklik teknolojisi ise, sporcuların daha güvenli bir antrenman ortamında fiziksel ve zihinsel performans gelişimlerine katkı sağlayacak şekilde kullanılabilir. Bu ve benzeri teknolojik kullanımlar, şüphesiz ki teknolojinin, sporcuların sağlıklarına, performanslarına ve yaşam kalitelerine katkı sağladığına kanıt oluşturmaktadır.

Sporda teknoloji ayrıca karar mercileri tarafından da kullanılmaktadır. 1912 Olimpiyat Oyunlarında elektronik zamanlayıcı kullanılmasını bunun ilk örneği olarak kabul edersek; teknolojinin bu yönde kullanımının o günden bu yana, her geçen gün giderek daha yaygın hale geldiğini ve spor müsabakalarının daha adil bir ortamda yapılmasına katkı sağlamaktadır (Can vd., 2011). Hakemler

müsabakalarda teknolojiye itirazların değerlendirilmesi ve varsa hatalı kararların düzeltilmesi, öznel puanlamalardan oluşabilecek hak kaybının önüne geçilmesi ve karar vermesi zor koşullarda alınacak kararların daha güvenilir olmasına destek oluşturulması gibi amaçlarla faydalanmaktadır. Henüz kararların tartışılmasını ortadan kaldırmış olmasa da teniste ve voleybolda kullanılan şahin göz, atletizmde foto-finiş, basketbolda ve güreşte görüntülerin yeniden izlenmesi ile karar verilmesi, futbolda ise var ve gol çizgisi teknolojileri sporda hak kaybının önüne geçilmesine yönelik olan kullanımlara örnek oluşturmaktadır.

Bu bilgiler ışığında bu çalışmada; antrenmanların planlanmasında, izlenmesinde, uygulanmasında; müsabakaların düzenlenmesinde, denetlenmesinde; sporcu performanslarının analizinde ve sporcu ekipmanlarında olmak üzere spor bünyesinde birçok amaçla kullanılan teknolojinin; sporun başrol oyuncularını olan elit sporculardan oluşturulan çalışma grubu üyeleri açısından taşıdığı anlamların belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda çalışmada bu algıların bir kavram, olgu veya olayı başka bir kavram, olgu veya olaya benzetilerek anlatma çabası olan (Oxford vd., 1998) metaforlar aracılığıyla belirlenmesi yoluna gidilmiştir. Metafor araştırmaları nitel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan ve başka alanlarda olduğu gibi (Aktepe, Uzunöz ve Sarıçam, 2020; Kırmızı ve Tarhan, 2020; Karabulut, Mertol ve Alkan, 2017) spor bilimleri alanında da tercih edilen bir yöntemdir (Dursun, Arı, Kocamaz Adaş ve Ulun, 2019; Karşahinoglu ve İlhan, 2015; Kocamaz Adaş, Dursun, Arı ve Ulun, 2019; Koç, Murathan, Yetiş ve Murathan, 2015; Kurtipek, 2019; Kurtipek, Çelik, Gümüş ve Yılmaz, 2017; Kurtipek ve Sönmezoğlu, 2018; Sevinç ve Ergenç, 2017; Yılmaz, Esentürk, Tekkurşun Demir ve İlhan, 2017). Nitel araştırmalar, ele alınan konunun kendi bağlamı içerisinde yorumlayıcı bir anlayışla ele alınmasına imkân tanır ve olayların yorumlanmasında insanların onlara yükledikleri anlamlara odaklanır (Baltacı, 2019). Metafor çalışmalarında da keşfedilebilecek fikirlere anlatılmak istenen kavramların metaforlar aracılığıyla daha az sözcükle fakat daha etkili bir biçimde aktarılması sağlanarak ulaşılmaya çalışılır. Bu bağlamda araştırma sonuçlarının, elit sporcular için teknolojinin ne anlama geldiğini ve teknolojiyi ne amaçlarla kullandıklarını anlamaya yardımcı olmasıyla birlikte ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışma, Türkiye'deki elit sporcuların, sporda teknoloji kullanıma dair görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu kapsamda farklı branşlarda aktif spor yapmakta olan elit sporcuların, sporda teknoloji kullanımına ilişkin algılarının belirlenmesi adına, günlük yaşamımızda karşılaştığımız, tamamıyla yabancı olmayan fakat aynı zamanda tam anlamıyla kavrayamadığımız olguları araştırmak için uygun bir zemin oluşturan olgu bilim deseni (Yıldırım ve Şimşek, 2014) kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Türkiye'deki elit sporcuların, sporda teknoloji kullanıma dair görüşlerinin belirlenmesi ve onlar adına bütüncül bir resim elde etmek amacıyla yapılan bu çalışmada zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak veren ölçüt örnekleme yöntemi (Patton, 1987) tercih edilmiştir. Bu doğrultuda çalışma grubu 2021 yılı içerisinde branşlarının en üst klasmanında aktif spor hayatı devam eden farklı branşlarda (Atletizm₃, Futbol₆, Oryantiring₃, Buz Hokeyi₃, Basketbol₆, Çim Hokeyi₃, Kick Boks₃, Halk Oyunları₅, Güreş₃, Voleybol₆, Masa Tenisi₃, Yüzme₆) 20'si (%40) kadın, 30'u (%60) erkek olmak üzere toplamda 50 elit sporcudan oluşturulmuştur. Araştırma grubunun sporculuk deneyimi $12,8 \pm 4,5$ yıldır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, açık uçlu görüşme formu ile toplanmıştır. Katılımcılardan, "spordaki teknoloji kullanımını (hazırlıklarda, antrenmanlarda, müsabakalarda ve malzemelerde) düşünerek sporda teknoloji kavramına ilişkin" metafor oluşturmalarını ve bu metaforların oluşma nedenlerini

aktarmaları istenmiştir. Bu doğrultuda katılımcılardan "Sporda Teknoloji ... gibidir / 'na benzer." "Çünkü..." cümlelerini tamamlamaları istenmiştir. Metafor oluşturulurken kullanılan "gibi" bağlacıyla metaforun konusu ve kaynağı arasındaki bağı net bir şekilde anlayabilmek, "çünkü" açıklaması ile de katılımcıların ürettikleri metaforların gerekçe ve mantıksal dayanaklarını tespit etmek amaçlanmıştır (Saban, 2008).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın tüm süreci Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Etik Kurulundan alınan 15.03.2021 tarih ve 22 sayılı izin doğrultusunda etik kurallar ihlal edilmeden yürütülmüştür. Bu kapsamda araştırmada kullanılan veriler ölçüt örnekleme yöntemi temelinde araştırma için belirlenmiş olan "2021 yılı içerisinde branşlarının en üst klasmanında aktif sporcu olma" kriterlerini sağlayan ve gönüllülük esasıyla çalışma grubunu oluşturan sporculardan elde edilmiştir. Yapılan çağrıya geri dönüş sağlayan sporculara, yürütülecek olan çalışmanın amacı ve süreci hakkında detaylı bilgi verilmiş, istedikleri aşamada gerekçe göstermeksizin çalışmadan ayrılacakları belirtilmiş ve araştırma kapsamında verecekleri yanıtların kişisel bilgiler içermeyen değerlendirileceği aktarılmıştır. Katılım koşullarına dair bilgilerin paylaşılması sonrasında çalışmaya katılmaya karar veren katılımcılardan alınan onay sonrasında görüşme formlarının cevaplamaları sağlanmıştır. Araştırmacılar tarafından branş çeşitliliği ve metafor doygunluğu değerlendirilmesi neticesinde de araştırmaya katılımcı eklenmesi durdurulmuştur. Elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Çözümleme, formların incelenmesi ve uygun olmayan formların çalışma kapsamından çıkarılması ile başlamıştır. Metafor belirtmeyen ve/veya açıklaması anlamlı olmayan 4 form analiz dışı bırakılarak kalan formlar numaralanarak sıralanmıştır. Sonrasında kategori geliştirme aşamasına geçilmiş ve bu amaçla metaforlar, metafor ve açıklaması arasındaki ilişki dikkate alınarak değerlendirilmiş ve araştırmacıların fikir birliğine vardığı kavramsal kategoriler ile eşleştirilmiştir. Çözümleme sonucunda ortaya çıkan benzer ifadeler kategorileştirilmiş ve temalar altında toplanarak yorumlanmış ve raporlaştırılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Etik ilkeler dâhilinde geçerli ve güvenilir bilgi üretme kaygısı bütün araştırmalarda ortak olmasına rağmen nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik konusu nicel araştırmalara kıyasla farklı şekilde ele alınmaktadır (Şencan, 2005). Araştırmaların güvenilirliği, tasarım ve uygulamalardaki dikkat ve özen ile yüksek ilişkilidir. Araştırma sürecinin etik değerlere uygunluğu geçerlik ve güvenilirliğin önemli bir belirleyicisidir (Meriam, 2013). Nitel araştırmalardaki geçerlik ve güvenilirlik, araştırmacının bulgularına ait yorumları ile gerçek hayattaki kişilerin gerçeklerinin arasındaki yakınlığı ile ilişkilidir. Bu kapsamda araştırmacı değerlendirmeleri sırasında tarafsız olmalıdır (Şencan, 2005). Nitel araştırmalarda farklı desenlerde gerçekleştirilen araştırmaların farklı geçerlik ve güvenilirlik ölçütlerinin bulunması kaçınılmazdır (Meriam, 2013). İçerik analizlerinde elde edilen verilerin ayrıntılı olarak raporlaştırılması ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması geçerliğin bir belirleyicisidir (Yıldırım ve Şimşek, 2014). Çalışma kapsamında belirtilen bu hususlara gösterilen özene ek olarak ölçüm hatalarının, yanlış anlama ve hatalı değerlendirmelerin en aza indirgenmesi amacıyla bir alan uzmanı araştırmacıdan belirlenen metaforların hiçbirinin dışarıda kalmayacak şekilde kavramsal kategoriler ile eşleştirilmesi istenmiştir. Araştırmacılar tarafından yapılan eşleştirmeler ile uzmanın yapmış olduğu eşleştirmeler, Miles ve Huberman'ın (1994) görüş birliği ve görüş ayrılığı sayılarını dikkate alarak araştırmanın güvenilirliğini değerlendirdiği formül kullanılarak hesaplanmıştır. Bu formül ile elde edilecek %90 ve üzeri sonuçların kabul edilebilir güvenilirlik olarak yorumlanmasına istinaden çalışmaya özgü belirlenen %91 oranındaki uzlaşmanın, çalışmanın güvenilir olarak değerlendirilmesi açısından yeterli olduğu değerlendirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1

Sporcuların Teknoloji Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforlar

Sıra	Metafor	Sıklık	Sıra	Metafor	Sıklık
1	Antrenman	6	22	İlaç	1
2	Anne	2	23	İnkılap	1
3	Antrenör	2	24	Kalp Kapakçığı	1
4	Hâkm	2	25	Kar Lastiği	1
5	Akciğer	1	26	Kitap	1
6	Akıl	1	27	Krampon	1
7	Anne Sütü	1	28	Kütüphane	1
8	Araba	1	29	Mahkeme	1
9	Arabada Radyo	1	30	Masanın Bir Ayağı	1
10	Ayakkabı Bağcığı	1	31	Oksijen	1
11	Ayna	1	32	Otobüs	1
12	Beyin	1	33	Öğretmen	1
13	Cep Telefonu	1	34	Palet	1
14	Doping	1	35	Para	1
15	Ekmek	1	36	Sis Farı	1
16	Ekstra Antrenman	1	37	Spor Kıyafeti	1
17	Ergojenik Destek	1	38	Spor Malzemeleri	1
18	Günlük	1	39	Su	1
19	Hesap Defteri	1	40	Yardımcı Antrenör	1
20	Hızla Giden Futbol Topu	1	41	Yardımcı Hakem	1
21	Işık	1	42	Yemek Tarifi	1
				TOPLAM	50

Tablo 1 incelendiğinde; sporcuların “Sporda Teknoloji” kavramına yönelik toplam 42 çeşit metafor ürettikleri ve bunun için 50 görüş belirttikleri görülmektedir. Antrenman (6), Anne (2), Antrenör (2), Hâkim (2) metaforlarının en fazla tekrarlanan metaforlar olduğu belirlenmiştir. Tekrarlanma sayıları parantez içerisinde belirtilmiştir. Sporcuların, sporda teknoloji kavramını açıklayabilmek için kullandıkları metaforların çoğunluğunun sporcular için sporda teknolojinin zorunlu bir ihtiyaç ve spora destek unsuru olduğuna dair metaforlar olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2

Sporcuların Geliştirdikleri Metaforların Kategorilere Göre Dağılımı

Kategoriler	Metafor Sayısı
1 - Zorunluluk	18
2 - Fayda	16
3 - Rehber	7
4 - Adaleti Sağlama	3
5 - Tamamlayıcı Olma	2
TOPLAM	
	46

Tablo 2 incelendiğinde sporcuların oluşturdukları sporda teknoloji kavramına ait metaforlar beş kategori altında toplanmıştır. Bunlar zorunluluk (18), fayda (16), rehber (7), adalet sağlama (3) ve tamamlayıcı olma (2) kategorileridir.

Tablo 3

“Zorunluluk” Kategorisine Ait Metaforlar ve Açıklamaları

1 – Zorunluluk (18)	Antrenman (4), Akciğer, Akıl, Anne, Anne sütü, Antrenör, Beyin, Cep Telefonu, Ekmek, Hızla giden futbol topu, Kalp kapakçığı, Krampon, Masanın bir ayağı, Oksijen, Para, Spor kıyafeti, Spor malzemeleri, Su
------------------------	--

Akciğer: Teknoloji aracılığıyla bilgi ediniriz, bilgi edinmek, nefes almak gibidir; zaruridir.
Antrenman: Antrenman yapılmadan sporcu olunamaz, yetenek tek başına yeterli olmaz.
Antrenman: Çalışmadan başarının gelmeyeceği gibi, teknolojiyi doğru kullanarak yakından takip etmeden de başarı gelemes.
Akıl: Düşünmeden hiçbirsey yapamayacağın gibi teknolojiyi de kullanmadan başarılı olamazsın.
Anne: Doğmak ve büyümek için anne olmadan olmaz ise, spor içinde teknoloji artık vazgeçilmezdir.
Cep Telefonu: Geldiğimiz yaşam biçimi içerisinde yanımızdan ayıramadığımız cep telefonu gibi teknoloji de spor bünyesinden ayırlamaz.
Krampon: Kramponsuz sahaya çıkamazsınız ve teknoloji olmadan da hazırlanamaz, başarılı olamazsınız.
Hızla Giden Futbol Topu: Topla koşmak mı, topu arkadaşına atmak mı daha hızlıdır? Tabi ki topu atmak daha hızlıdır ama ne var ki o topu rakip olarak yakalamanız gerekmektedir. Bu sebeple de teknolojiyi sporda da yakalamak zorundasınızdır.
Masanın Bir Ayağı: Masanın herhangi bir ayağı olmazsa o masa işlevini tam olarak sergileyemez. Yaptığımız spordan tam verim alabilmek için günümüzün tüm uygulamalarından, sportif alanlarından, teçhizatlarından faydalanmalıyız ki teknoloji günümüzün olmazsa olmazlarından.

Tablo 3'te verilmiş olan metaforlar ve örnek açıklama cümleleri incelendiğinde; elit sporcular tarafından, sporda teknoloji kavramına ait akciğer, akıl, anne sütü, antrenman, antrenör, beyin, ekmek, oksijen vb. metaforlar üretilmiştir. Metaforlar ve açıklamaları incelendiğinde sporcuların, sporda teknoloji kullanımının zorunlu olduğuna vurgu yaptığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4
“Fayda” Kategorisine Ait Metaforlar ve Açıklamaları

2 – Fayda (16)	Antrenman (2), Anne, Ayna, Araba, Doping, Ekstra antrenman, Ergojenik destek, Günlük, Hesap defteri, İlaç, Kar lastiği, Otobüs, Palet, Yardımcı antrenör, Yardımcı hakem
-------------------	--

Anne: Nasıl ki bir anne evladının tüm kişisel gelişimini en üst düzeye çıkarmak için var gücüyle mücadele eder, sporda ki teknolojik gelişmeler de sporcunun performansını en üst düzeye çıkarmaya fayda sağlamaktadır.
Antrenman: Sporcu antrenman ile gelişir ve teknoloji de bu gelişime destek olmaktadır.
Ayna: Net, objektif, gerçek geribildirim sağlar. Anlık ölçümler ya da geriye dönük verilerin incelenmesine fayda sağlar.
Ekstra Antrenman: Ekstra antrenman gibi, teknolojiyi de kullanırsak performansımıza olumlu katkı sağlar.
İlaç: Eksikleri kapatır ve hep bir adım öne taşır.
Yardımcı Hakem: Yardımcı hakemler nasıl doğru kararlar verilmesine yardımcı olursa teknoloji kullanımı da performans için doğru kararların alınmasına yardımcı olur.

Tablo 4'te verilmiş olan metaforlar ve örnek açıklama cümleleri incelendiğinde; elit sporcuların, sporda teknoloji kavramına ait anne, antrenman, antrenör, araba, doping, ekstra antrenman, ışık, otobüs vb. metaforlar üretilmiştir. Metaforlar ve açıklamaları incelendiğinde sporcuların, sporda teknolojinin sporculara fayda sağladığına yönelik bir vurgu yaptığı anlaşılmaktadır.

Tablo 5
“Rehber” Kategorisine Ait Metaforlar ve Açıklamaları

3 – Rehber (7)	Antrenör, Işık, İnkılap, Kütüphane, Kitap, Öğretmen, Yemek tarifi
-------------------	---

Antrenör: Teknolojiyi kullanarak gelişmeleri takip ederiz, bize antrenör gibi yol gösterir.
Işık: Başarı için yolumuzu aydınlatacak bilgilere ulaşmamızı sağlar.
İnkılap: İkisi de daha iyiye ulaşmak ve çağı yakalamak için kullanılır.
Kitap: Kişisel gelişimimizi kitap ile sağladığımız gibi sporculuğumuzu da teknolojiyi kullanarak geliştirebiliriz.

Kütüphane: Geliştirmeyi istediğimiz bir branştan teknolojik cihazlar üzerinden birçok video eğitim izleyip bu hareketleri çalışabiliriz.

Öğretmen: Eksiklerimizi, güçlü ya da zayıf taraflarımızı açığa çıkartıp bizi daha iyi hale getirmek için gerekli yolları gösterir

Yemek Tarifi: Hangi çalışmalarını yapmamız gerektiğini teknoloji sayesinde öğreniriz.

Tablo 5’te verilmiş olan metaforlar ve örnek açıklama cümleleri incelendiğinde; elit sporcuların, sporda teknoloji kavramına ait antrenör, ışık, inkılap, kütüphane, kitap, öğretmen, yemek tarifi metaforlarını ürettikleri görülmektedir. Metaforlar ve açıklamaları incelendiğinde sporcuların, sporda teknolojinin sporculara rehberlik yapabileceğine yönelik bir vurgu yaptığı anlaşılmaktadır.

Tablo 6

“Adalet Sağlama” Kategorisine Ait Metaforlar ve Açıklamaları

4 – Adalet Sağlama
(3) Hakim(2), Mahkeme, Sis farı

Hâkim: Teknoloji aracılığıyla belirsiz durumlarda doğruyu tespit edip adalet sağlanır.

Hâkim: Hakemlerin göremediği sayıları teknoloji yardımıyla kameradan izleyebiliyorlar. Yanlış kararları düzeltebiliyorlar.

Mahkeme: Müsabakalarda yapılan hataların anında düzeltilmesini sağlar.

Sis Farı: Hakemlerin göremediği noktaları aydınlatır ve adil bir müsabaka oynanmasına ortam hazırlar.

Tablo 6’da verilmiş olan metaforlar ve örnek açıklama cümleleri incelendiğinde; elit sporcuların, sporda teknoloji kavramına ait hâkim, mahkeme, sis farı metaforlarını ürettikleri görülmektedir. Metaforlar ve açıklamaları incelendiğinde sporcuların, sporda teknolojinin müsabakalarda adalet sağlamaya destek olabileceğine yönelik bir vurgu yaptıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 7

“Tamamlayıcı Olma” Kategorisine Ait Metaforlar ve Açıklamaları

5 – Tamamlayıcı Olma
(2) Arabada radyo, Ayakkabı bağcığı

Arabada Radyo: Yolculuk radyoyla beraber daha keyifli olur, yolculuğa keyif ve anlam katar.

Ayakkabı Bağcığı: Ayakkabıyı spor, bağcığını da teknoloji olarak düşünürsek ikisi de birbiriyle anlamlı, birbirlerini tamamlarlar.

Tablo 7’de verilmiş olan metaforlar ve örnek açıklama cümleleri incelendiğinde; elit sporcuların, sporda teknoloji kavramına ait arabada radyo ve ayakkabı bağcığı metaforlarını ürettikleri görülmektedir. Metaforlar ve açıklamaları incelendiğinde sporcuların, sporda teknolojinin sporcular açısından sporun bir tamamlayıcısı olduğuna yönelik vurgu yaptığı anlaşılmaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, elit sporcuların sporda teknoloji kullanıma ait sahip olduğu algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında 42 çeşit metafor tespit edilmiştir. Çeşitlilik göz önünde bulundurulduğunda sporcuların sporda teknoloji kullanımını birden ve birbirinden farklı metaforlarla açıklayabildikleri belirlenmiştir. Ayrıca birden fazla sporcu tarafından, antrenman, anne, antrenör ve hâkim metaforları kullanılmıştır. Bu metaforların birden fazla kullanılmış olması durumunda kullanım sıklıkları parantez içerisinde gösterilmiştir. Geliştirilen bu metaforlar 5 farklı kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler içerisinde bulundukları metafor

sayılarının sıklıklarına göre çoktan aza olacak şekilde, “zorunluluk, fayda, rehber, adalet sağlama ve tamamlayıcı olma” olarak adlandırılmıştır.

Sporda teknoloji kullanımına dair algılar, oluşturulan kategorilere göre incelendiğinde, *Zorunluluk* kategorisinde “akciğer, akıl, anne, anne sütü, antrenman (4), antrenör, beyin, cep telefonu, ekmek, hızla giden futbol topu, kalp kapakçığı, krampon, masanın bir ayağı, oksijen, para, spor kıyafeti, spor malzemeleri, su” olmak üzere toplam 18 metafor olduğu görülmektedir. Geliştirilen bu metaforlar incelendiğinde, sporcuların sporda teknoloji kullanımını olmazsa olmaz seviyede bir ihtiyaç olarak gördükleri; spor yapmak, sporda başarılı olmak için teknoloji kullanımının kaçınılmaz olduğunu düşündükleri söylenebilir. Açıklamalarda da günümüz koşullarında sporda teknoloji kullanımının zaruri bir özellikte olduğu belirtilmektedir.

Fayda kategorisinde “anne, antrenman (2), araba, doping, ekstra antrenman, ergojenik destek, günlük, hesap defteri, ilaç, otobüs, palet, yardımcı antrenör, yardımcı hakem” olmak üzere toplam 16 metafor olduğu görülmektedir. Kategoride bulunan metaforlar sporda teknoloji kullanımının, sporculara önemli sayılabilecek faydalar sağladığını belirtmektedir. Teknolojinin, sporculara destek oluşturabileceği farklı görevler üstelendiği aktarılmaktadır. Literatür incelendiğinde araştırma sonuçlarımızı destekler nitelikte sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Türkmen ve Mutlutürk (2014), teknolojik gelişmelerle birlikte ortaya çıkan nanoteknolojinin sporculara fayda sağladığını ve sporcuların performanslarının artmasını ve buna bağlı olarak başarıyı beraberinde getirdiğini dile getirmiştir. Camkırın, Sersan ve Yıldız (2021) da rekabetin ve kazanma arzusunun ön planda olduğu durumlarda nanoteknoloji gibi teknoloji kullanımlarının sporculara avantajlar sağladığını ifade etmektedir. Fakat Loland (2009), sporda teknolojik kullanımının faydalı olduğunun kabul edilmesi gerektiğine ek olarak konuya yine de eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşılması gerektiğini ifade etmektedir. Başarı elde etmek için nano teknolojiye birçok yatırım yapılmaktadır.

Rehber kategorisinde ise “antrenör, ışık, inkılap, kütüphane, kitap, öğretmen, yemek tarifi” metaforları bulunmaktadır. Bu metaforlar ve açıklamaları incelendiğinde sporcular teknolojinin, daha iyiye ulaşabilmek için kullanılabileceğini ve kendilerini geliştirecek bilgileri edinmede yardımcı olabileceğini aktarmaktadırlar. Bu doğrultuda teknolojinin sporculara rehberlik edebileceğini vurgulamaktadırlar. Wilson (2007), sonuçlarımızı destekler nitelikte, sporda teknolojik imkanların sporcuların kendilerini geliştirecek bilgilerin elde edilmesinde kullanılacağını ifade etmektedir.

Adalet sağlama kategorisinde “hâkim, mahkeme ve sis farı” metaforları bulunmaktadır. Kategori incelendiğinde, sporda teknolojinin adil bir müsabaka ortamı yaratmada ve verilen yanlış kararların düzeltilmesinde kullanılabildiği ifade edilmiştir. Teknolojinin sporda sağlayacağı adalete vurgu yaptıkları anlaşılmaktadır. Singh Bal ve Dureja (2012) da araştırmasında, şahin göz gibi uygulamaların sporda kullanılmasıyla beraber sporda doğru kararlar alınmasına sağlanan faydadan bahsederek spordaki adalet ortamına destek olunduğunu ifade ederek bulgularımızı desteklemektedir. Marcellini vd. (2012) de araştırma bulgularımızı destekler nitelikte bir ifade ile sporda adalet kullanımı açısından teknolojiden faydalanabileceğini ifade etmektedir.

Tamamlayıcı olma olarak adlandırılan kategori de bünyesinde “arabada radyo, ayakkabı bağcığı” metaforlarını bulundurmaktadır. Kategoride bulunan metaforlar, açıklamaları ile değerlendirildiğinde, teknoloji kullanımının sporun bir tamamlayıcısı olduğuna dair vurgu yapıldığı düşünülmektedir. Katılımcılar, sporun ve teknolojinin birbiriyle anlamlı olduğunu ve birbirlerini tamamladıklarını aktarmışlardır. Elde edilen sonuçlarımızı destekler nitelikteki Camkırın, Sersan ve Yıldız (2021)’ın araştırmasında, teknolojinin özellikle olimpik branşlardaki sporculara büyük kolaylıklar sağladığı dile getirilmiştir. Haake (2009), teknolojinin spor branşlarında amatör ya da profesyonel seviye fark etmeksizin gelişmeyi kayda değer seviyede etkilediğini ifade etmiştir. Varriale, Perna ve Ferrara (2017) ise, sporda kullanılan teknolojilerin sporun ve spor organizasyonlarının değer kazanmasına yönelik bir etkisi olduğunu aktarmıştır. Johnston vd. (2012) ile Troped vd. (2008) sporda yaygın teknoloji kullanımı ile veri toplama sırasında minimum insan katılımı ve hızlı veri toplanmasına ve analize sağladığı imkân ile planlamaların yapılmasında ya da uygulanması büyük bir yardımcı rol oynadığını belirtmiştir. De Koning (2010), dünya rekorlarının bu

kadar ilerlemede sporcuların performans artışlarıyla beraber teknolojik gelişmelerin etkili olduğunu dile getirmiştir.

Sonuç olarak sporda teknoloji kullanımına dair ifadeler 42 çeşit metafor olarak zengin bir çeşitlilik ile 5 kategori altında toplanmıştır. Farklı kategoriler olarak belirlenmiş olsa da sonuçlar, teknolojinin spor bünyesinde çalışmalarını sürdürdüğü ve spor bünyesinde aldığı rolleri temsil eden bir yapıyı ortaya koymaktadır. Araştırma grubumuzun görüşlerini de dikkate alarak günümüzde spordaki rekabet koşullarına yanıt verebilmek için teknoloji kullanımının çalışmamızın sonuçlarıyla da paralel olarak zorunlu olduğu düşünülmektedir. Bu zorunlu kullanım içerisinde teknolojinin, sporcuların performanslarını geliştirmelerinde, sportif başarı yakalamalarında önemli fayda sağladığı söylenebilir. Öte yandan gelişen koşulları takip edebilmesi ve alacağı kararlar açısından bir rehber olarak görev yapabilecek teknolojiyi, müsabakaların adil yönetimine fayda sağladığı ürünleri ile sporda adaleti sağlayan bir unsur olarak tanımlamanın yanında teknolojinin, sporun karmaşık yapısının bir tamamlayıcısı olduğu da ifade edilebilir.

Araştırma grubumuzdan elde edilen veriler bir bütün olarak değerlendirildiğinde sporcuların, sporda teknoloji kullanımını olumlu olarak algıladıkları görülmektedir. Araştırma kapsamında teknoloji ile spor ilişkisinin sağladığı faydalara atfedilecek görüşler elde edilmiştir. Fakat farklı çalışma grupları ile yapılacak çalışmalarla bu durumun yeniden değerlendirilmesi önerilmektedir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Bu makaleye birinci yazarın %50, ikinci yazarın %50 oranında katkısı vardır.

Çıkar Çatışması

Tüm yazarlar çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Kaynaklar

- Aktepe, V., Uzunöz, A. ve Sarıçam, İ. (2020). Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde çalışkanlık değerine yönelik metafor algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 6(2), 449-466.
- Andreassen, K. H. (2018). *Metrix: Real-time analysis of physical performance parameters in elite soccer*. Master's Thesis, UiT Norges Arktiske Universitet, Norway.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Camkıran, N., Sersan, V. ve Yıldız, K. (2021). Spor ortamında teknoloji kullanımına yönelik derleme bir çalışma. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 6(2), 162-177.
- Can, H., Lu, M., and Gan, L. (2011). The research on application of information technology in sports stadiums. *Physics Procedia*, 22, 604-609.
- de Koning, J.J. (2010). World records: How much athlete? How much technology. *Int J Sports Physiol Perform*, 5, 262-267
- Dursun, M., Arı, Ç., Kocamaz Adaş, S. ve Ulun, C. (2019). Spor örgütlerinde çalışan bireylerin lider kavramına ilişkin metaforik algıları. Oktay Kızar (Ed.), *Spor bilimleri alanında araştırma makaleleri* içinde (ss. 199-214). Ankara: Gece Akademi.

- Haake, S.J. (2009) The impact of technology on sporting performance in Olympic sports. *Journal of Sports Sciences*, 27(13), 1421-1431. Doi: 10.1080/02640410903062019.
- Johnston, R. J., Watsford, M. L., Pine, M. J., Spurrs, R.W., Murphy, A. J., and Pruyn, E. C. (2012). The validity and reliability of 5-Hz global positioning system units to measure team sport movement demands. *J Strength Cond Res*, 26, 758–765.
- Karabulut, R., Mertol, H. ve Alkan, A. (2017). Üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerin medyaya yönelik metafor algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 187-196.
- Karահinoglu, T. and İlhan, E. L. (2015). Perceptions about physical education teacher in students' drawings. *Science, Movement and Health*, 115(2, Supplement), 617-626.
- Kim, T. and Chiu, W. (2019). Consumer acceptance of sports wearable technology: The role of technology readiness. *International Journal of Sports Marketing and Sponsorship*, 20(1), 109-126.
- Kocamaz Adaş, S., Dursun, M., Arı, Ç. ve Ulun, C. (2019). Spor örgütlerinde çalışan personelin yönetici kavramına ilişkin metaforik algıları. Oktay Kızar (Ed.), *Spor bilimleri alanında araştırma makaleleri içinde* (ss.181-197). Ankara: Gece Akademi.
- Koç, M. (2004). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Konya: Atlas Kitapevi.
- Koç, M., Murathan, F., Yetiş, Ü. ve Murathan, T. (2015). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin spor kavramına ilişkin algıları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(9), 294-303.
- Kurtipek, S. (2019). Spor kulüplerine üye bireylerin spor kulübü kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi: Bir metafor analizi çalışması. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17(1), 209-145.
- Kurtipek, S., Çelik, O. B., Gümüş, H., and Yılmaz, B. (2017). Metaphorical perceptions of camp leaders working under the ministry of youth and sports on the concept of youth. *Ovidius University Annals, Series Physical Education and Sport/Science, Movement and Health*, 17(2), 359-368.
- Kurtipek, S., and Sönmezoğlu, U. (2018). Determination of the perceptions of sports managers about sport concept: a metaphor analysis study. *International Journal of Higher Education*, 7(4), 17-25.
- Lee, J., Kim, D., Ryoo, H. Y. and Shin, B. S. (2016). Sustainable wearables: Wearable technology for enhancing the quality of human life. *Sustainability*, 8(5), 466.
- Loland, S. (2009). The ethics of performance-enhancing technology in sport. *Journal of the Philosophy of Sport*, 36(2), 152-161. Doi:10.1080/00948705.2009.9714754.
- Marcellini, A., Ferez, S., Issanchou, D., De Léséleuc, E., and McNamee, M. (2012). Challenging human and sporting boundaries: The case of Oscar Pistorius. *Perform Enhanc Health*, 1, 3–9.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Oxford, R. L., Tomlinson, S., Barcelos, A., Harrington, C., Lavine, R. Z., Saleh, A. and Longhini, A. (1998). Clashing metaphors about classroom teachers: Toward a systematic typology for the language teaching field. *System*, 26(1), 3-50.

- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation* (No. 4). New York: Sage.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496.
- Sevinç, Ö. S. ve Ergenç, M. (2017). Düzce üniversitesinin bazı fakültelerinde öğrenim görmekte olan lisans öğrencilerinin “spor” hakkındaki metaforları. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 106-131.
- Singh Bal, B., and Dureja, G. (2012). Hawk Eye: A logical innovative technology use in sports for effective decision making. *Sport Science Review*, 21, 107-119.
- Susar Kırmızı, F. ve Tarhan, Ö. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin demokrasiye ilişkin algılarının metafor aracılığıyla incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 760-779.
- Swan, M. (2012). Health 2050: The realization of personalized medicine through crowdsourcing, the quantified self, and the participatory biocitizen. *Journal of Personalized Medicine*, 2(3), 93-118.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde geçerlilik ve güvenilirlik*. Ankara: Seçkin Matbaası.
- Şimşek, A. ve Deveci, S. (2018). Spor endüstrisinde yeni teknolojilerin görünümü. *Uluslararası Beden Eğitimi Spor Rekreasyon ve Dans Dergisi*, 1(1), 20-36.
- Troped, P.J., Oliveira, M.S., Matthews, C.E., Cromley, E.K., Melly, S.J., and Craig, B.A. (2008). Prediction of activity mode with global positioning system and accelerometer data. *Med Sci Sports Exer*, 40, 972-978.
- Türkmen, M. ve Mutlutürk, N. (2014). Spor malzemelerinde nano-teknoloji kullanımı ve performansa katkısı. *International Journal of Social Science Research*, 3(1), 1-10.
- Ünlü, G., Polat, B., Güler, A. H. ve Işık, A. (2018). Futbolda oyuncu performans takiplerinde kullanılan küresel konum belirleme (GPS) ve çoklu kamera sistemlerinin incelenmesi. *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 38-45.
- Varriale, L., Perna, G., and Ferrara, M. (2017). Mega sporting events and technology: The role of social networks in co-creating value for the olympic games. Za, S., Dragoicea, M. and Cavallari, M. (Eds.), *Exploring Services Science*, (pp. 337-351). Cham: Springer. Doi:10.1007/978-3-319-56925-3_27.
- Venter, R. E., Opperman, E. and Opperman, S. (2011). The use of global positioning system (GPS) tracking devices to assess movement demands and impacts in Under-19 Rugby Union match play: Sports technology. *African Journal for Physical Health Education, Recreation and Dance*, 17(1), 1-8.
- Wilson, B. D. (2008). Development in video technology for coaching. *Sports Technology*, 1(1), 34-40.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2014). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

Yılmaz A., Esentürk O. K., Tekkurşun Demir, G. ve İlhan E. L. (2017). Metaphoric perception of gifted students about physical education course and physical education teachers. *Journal of Education and Learning*, 6(2), 220-234.

Extended Abstract

Introduction

The developments in technology are in interaction with sports as well as with every field. While sports inspire many technological developments; it also benefits from developing technology at many points. Technological conditions affect sports. Technological conditions contribute to the strengthening of sports, athletes and organizations. At this point, it is accepted that being successful in the current competitive conditions is closely related to the technological power possessed (Şimşek and Deveci, 2018).

Use of technology in sports; it provides various opportunities to trainers, referees, spectators and athletes. In this study, it is aimed to determine the meanings of technology for the members of the study group, which is composed of elite athletes, who are the leading players of sports. In our study, these perceptions were determined through metaphors. The concepts to be explained through metaphor are conveyed more effectively with fewer words. In this direction, metaphors can help to reach ideas that can be discovered. In this context, our research results will help to understand what technology means for elite athletes and for what purposes they use technology. In addition, with other studies that make up the limited Turkish literature (Dursun, Arı, Kocamaz Adaş, and Ulun, 2019; Karaşahinoglu and İlhan, 2015; Kocamaz Adaş, Dursun, Arı and Ulun, 2019; Koç, Murathan, Yetiş and Murathan, 2015; Kurtipek, 2019; It is predicted that Kurtipek, Çelik, Gümüş and Yılmaz, 2017; Kurtipek and Sönmezoğlu, 2018; Sevinç and Ergenç, 2017; Yılmaz, Esentürk, Tekkurşun Demir and İlhan. 2017) will contribute to the related literature together.

Method

This study was carried out in order to determine the perceptions of elite athletes, who are active in different branches and levels, regarding the use of technology in sports. In the research, it was designed with the phenomenology pattern, which is one of the qualitative research methods focusing on the cases that we do not have an in-depth and detailed understanding of. This study was carried out in order to determine the opinions of elite athletes in Turkey on the use of technology in sports and to obtain a holistic picture for them. In this study, the purposive sampling method (Patton, 1987) was preferred, which allows for in-depth study of situations that are thought to have rich information.

The data of the research were collected with two open-ended interview forms. Participants were asked to create a metaphor about the concept of technology in sports by considering the use of technology in sports. In addition, they were asked to convey the reasons for the formation of these metaphors. For this purpose, "Technology in sports is like / similar to ".... ." Because... ." were asked to complete their sentences.

The data used in the study were obtained in accordance with the permission dated 15.03.2021 and numbered 22, obtained from the Ethics Committee of Ankara Yıldırım Beyazıt University. The obtained data were analyzed using content analysis technique.

Findings

Within the scope of the research, 42 types of metaphors were identified. Considering the diversity, it has been determined that the athletes can explain the use of technology in sports with multiple and different metaphors. In addition, metaphors of training, mother, coach and judge were used by more than one athlete. These developed metaphors are grouped under 5 different categories. The number of metaphors they contain in these categories has been named as "obligation, benefit, guidance, justice and complementarity".

Conclusion, Discussion and Recommendations

In the category of *necessity*, “lung, mind, mother, breast milk, training (4), trainer, brain, mobile phone, bread, speeding soccer ball, heart valve, cleats, one leg of the table, oxygen, money, sportswear, sports equipment, It is seen that there are a total of 18 metaphors, including “water”. When these developed metaphors are examined, it has been determined that the athletes see the use of technology in sports as an indispensable need. In this direction, it can be said that they think that the use of technology is inevitable in order to do sports and to be successful in sports. In the explanations, it is stated that the use of technology in sports is an essential feature in today's conditions.

It is seen that there are a total of 16 metaphors in the *benefit* category: “mother, training (2), car, doping, extra training, ergogenic support, diary, account book, medicine, bus, pallet, assistant coach, assistant referee”. The metaphors in the category state that the use of technology in sports provides significant benefits to athletes. It is reported that technology undertakes different tasks in which it can support athletes.

In the *guide* category, there are metaphors of “coach, light, revolution, library, book, teacher, recipe”. When these metaphors and their explanations are examined, the athletes state that technology can be used to achieve better and can help in obtaining information that will improve themselves. In this direction, they emphasize that technology can guide athletes.

In the category of *providing justice*, there are metaphors of “judge, court and fog light”. When the category is examined, it is stated that technology in sports can be used to create a fair competition environment and to correct wrong decisions. It is understood that they emphasize the justice that technology will provide in sports.

The category called *being complementarity* also includes the metaphors of “radio in the car, shoelaces”. When the metaphors in the category are evaluated with their explanations, it is thought that there is an emphasis on the use of technology as a complement to sports. In their explanations, the participants stated that sports and technology are meaningful to each other and complement each other.

Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri ile İşe Bağımlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki: Kahramanmaraş İli Örneği

Ahmet NACAR
Milli Eğitim Bakanlığı
mr.nacar@hotmail.com
0000-0001-8523-1251

Erkan Hasan ATALMIŞ
Manisa Celal Bayar Üniversitesi
erkan.atalmis@cbu.edu.tr
0000-0001-9610-491X

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.981999

Geliş Tarihi: 12.08.2021

Revize Tarihi: 24.02.2022

Kabul Tarihi: 02.03.2022

Atf Bilgisi

Nacar, A. ve Atalmış, E. H. (2022). Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile işe bağımlılık düzeyleri arasındaki ilişki: Kahramanmaraş İli örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 81-100.

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile işe bağımlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Nicel bir çalışma olan araştırma, ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın evrenini; 2018-19 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ilinde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 707 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Akın ve Yıldırım (2015) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği” ve Robinson (1989) tarafından geliştirilip Apaydın (2011) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “İşe Bağımlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile işe bağımlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon testi kullanılmış ve anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ayrıca çalışmada katılımcıların eğitime inanma düzeyleri ve işe bağımlılık düzeylerinin çeşitli demografik özelliklere göre değişip değişmediğini belirlemek için fark testleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda, katılımcıların eğitime inanma düzeylerinin sadece kurum düzeyi ve yerleşim yeri birimi türü değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Katılımcıların işe bağımlılık düzeylerinin ise hiçbir demografik değişkene göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile işe bağımlılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitime inanma, inanç, işe bağımlılık, işkoliklik, öğretmen.

Teachers Believing in Education Relationship Between Workaholism Levels: Example of Kahramanmaraş Province

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the relationship between teachers' belief in education and their levels of workaholism. The research, which is a quantitative study, was designed in a relational descriptive model. The population of the study consists of pre-school, primary, secondary and high school teachers and school administrators of the Ministry of National Education in Kahramanmaraş province and its 11 districts in the 2018-2019 academic year. The sample of the study consists of 707 teachers selected randomly. In this study, “Teachers' Levels of Believe in Education Scale” developed by Akın and Yıldırım (2015), “Workaholism Scale” developed by Robinson (1989) and adapted into Turkish by Apaydın (2011) were used as data collection tools. To analyze of the data, Pearson correlation analysis was used to find the relationship between teachers' levels of belief in education and levels of workaholism, and it was found that this relationship was not statistically significant. In addition, difference test were used to find out whether the participants' levels of believe in education and workaholism levels changed according to their demographic characteristics. The findings showed that participants' levels of believe in education changed significantly according to only institution level and settlement type. However, it was found that the levels of workaholism of the participants did not change significantly according to any demographic variables. In addition, it was concluded that there was no statistically significant relationship between the level of believing in education and the level of workaholism of the teachers involved in the study decisively.

Keywords: Believe in education, belief, work addiction, workaholism, teacher.

Giriş

21.yüzyıl ile beraber toplumların geleceği olan bireylerin eğitilmesi ve bu eğitim işini üstlenecek eğitimcilerin iyi yetiştirilmesi daha da önem kazanmaktadır (Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006). Çünkü eğitimciler, milletlerin kaderini belirleyecek olan yeni nesillerin yetiştirilmesinde önemli roller üstlenmektedirler (Öğülmüş, Yıldırım ve Aslan, 2013). Bu noktada öğretmen nitelik ve özellikleri ile toplumların öğretmenlere bakış açıları bir kat daha önem kazanmaktadır. Bir meslek olarak öğretmenlik ve birey olarak öğretmenlerin toplum içindeki statü ve rollerine ilişkin araştırmalarda; öğretmenliğin bütün toplumlarda profesyonel bir meslek olarak kabul edildiği, öğretmenlik statüsünün toplumsal açıdan zaman zaman iniş ve çıkışlar gösterdiği, özellikle son yıllara bakılırsa Türk eğitim sisteminde öğretmenlik mesleğinin ciddi bir statü kaybı yaşadığı söylenebilir (Aydın, Demir ve Erdemli, 2015). Buna neden olan etmenler arasında; sağlam zemine oturtulmuş bir öğretmen yetiştirme sistemine sahip olunmaması, öğretmenlerin yaşadıkları ekonomik sıkıntılar, sık sık değişen öğretmen atama ölçütleri ve bu mesleğin niteliğine zarar veren sistem değişiklikleri öne çıkmaktadır. Bununla birlikte, günümüz dünyasının değişken koşullarının eğitim sistemleri ve öğretmenlik mesleği üzerinde de değişiklikler gerektirdiği önemle üzerinde durulması gereken bir durumdur (Başkan, 2001).

Eğitim sistemini oluşturan en önemli faktörlerden biri şüphesiz öğretmendir. Öğretmenlerin yüksek motivasyon düzeyine sahip olmaları hem öğretmenlerin bireysel performansı hem de ilgili eğitim kurumunun performansı açısından oldukça önemlidir. Öğretmenlerin, mesleklerini daha etkin bir şekilde yürütebilmeleri için belirlenmiş olan mesleki bilgi ve deneyimler kadar yaptıkları işe inanmaları da önemlidir. Bandura'ya (1977) göre, bireylerin sahip olduğu inançlar onların duygu ve davranışlarını şekillendirir. Bu duygu ve davranışlar, bireyin yaşamında deneyim yoluyla elde edilen davranışların tümünü etkiler. Öğretmenlik mesleğinde de benzer durumlarla karşılaşmaktadır. Çünkü, öğretmenlerin yaptıkları işe inanmaları onların mesleğe karşı adanmışlığı ve bağlılığını artıracak ve bu durum eğitimin çıktılarında olumlu olarak yansiyacaktır (Akın ve Yıldırım, 2015). Öyle ki; öğretmenin sınıf ortamında işleyeceği dersin amacı doğrultusunda öğrenmeyi sağlayabileceğine inanması, öğrencilerin de derse yönelik motivasyonlarını artırmaktadır. Motivasyonun sağlandığı sınıf ortamında öğretmen verimli, öğrenciler ise öğrenmeye istekli olur ve böylece istenilen amaçlara daha etkili bir şekilde ulaşılabilir (Weber ve Omotani, 1994).

Öğretmenlerin performans düzeyleri üzerinde etkili bir başka faktör ise işe olan bağımlılıklarıdır. Türk Dil Kurumuna göre bağımlılık şöyle ifade edilmektedir: “*Bağımlılık bir süre mutlu eder, sonra alışkanlık olur, sonra baskıya dönüşür*”. Literatür araştırıldığında, işe bağımlılık kavramı ile aynı veya benzer anlamlarda olan *işkoliklik, işe bağlılık, işe adanmışlık, mesleki bağlılık* gibi kavramlara da sıklıkla rastlanılmaktadır. Bu çalışmada bahsi geçen kavramların tamamı *İşe Bağımlılık* adı altında ele alınacaktır. Spruell (1987) yaptığı çalışmada işe bağımlılığın tanımını, *en çok ödüllendirilen bağımlılık* şeklinde yaparken; Kluft ve Kleiner (1988) işe bağımlılığı, *işin sonuçlarından ziyade kendisine olan bağımlılık* olarak ifade etmişlerdir (Akt. Apaydın, 2011). Literatürde yapılan tanımlardan hareketle öğretmenlik mesleğinde işe bağımlılığın, kurumla bütünleşme ve işe olan sadakat anlamlarında kullanıldığı söylenebilir.

Eğitim alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin işe bağımlılıkları ve mesleğe inanmaları ile ilgili yapılan çalışmalara rastlamak mümkündür. Ancak bu iki kavramı bir arada inceleyip arasındaki ilişkiye yönelik yapılan bir araştırmanın olmadığı saptanmıştır. Bu çalışmada, eğitime inanma ve işe bağımlılık kavramları birlikte ele alınmış olup elde edilen sonuçların eğitim programları ve politikalarına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bahsi geçen iki alan eğitim sisteminin kalitesini etkileyen alanların içinde yer almaktadır. Türk eğitim sistemi açısından da düşünüldüğünde, öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile işe bağımlılık düzeylerinin çok kritik öneme sahip alanlar olduğu kabul edilebilir. Bu araştırma, eğitime inanma ile işe bağımlılık kavramları arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır. Daha önceki araştırmalarda genel olarak bu kavramlar ayrı ayrı ele alınmış olup eğitime inanma düzeyinin işe olan bağımlılık ile ilişkisi göz ardı edilmiştir. Ayrıca mevcut çalışmada daha önceki araştırmalarda kullanılmamış demografik değişkenler dâhil

edilerek eğitime inanma ve işe bağımlılık kavramlarının bu demografik değişkenlere göre nasıl değiştiği de araştırılmıştır.

Verilen açıklamalar doğrultusunda *bu araştırmanın amacı*; öğretmenlerin eğitime inanma ve işe bağımlılıklarının ne düzeyde olduğunu, bunların cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu, hizmet süresi, kurum düzeyi ve görev yaptığı yerleşim yeri birimi türü değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ve bununla birlikte bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemektir. Bu amacı gerçekleştirmek üzere aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin eğitime inanma ve işe bağımlılık düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri belirlenen demografik değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin işe bağımlılık düzeyleri belirlenen demografik değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile işe bağımlılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evreni ve örneklemini, veri toplama araçları ile toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan analiz yöntemleri ve araştırma etiği sunulmuştur.

Araştırma Modeli/Deseni

Nicel bir araştırma olan çalışma tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modelleri, araştırmacının herhangi bir müdahalesi olmadan, belirlenen bir duruma yönelik olarak geçmişte veya günümüzde var olan değişkenler üzerinde belirli bir örneklem gruptan veri toplanması yoluyla yapılan çalışmalardır. Çalışma şekillerine göre kendi içinde farklı modellere ayrılmaktadır. İlişkisel tarama modeli de tarama modelleri kapsamında değerlendirilmektedir. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok değişkenin birlikte değişim durumlarını ve bu değişimin düzeyini ortaya koyan bir araştırma türüdür (Akbaş, 2021).

Araştırma kapsamında, öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile işe bağımlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi, araştırmanın genel tarama modeli çeşitlerinden ilişkisel tarama modelinde desenlendiğini göstermektedir. Mevcut araştırmada üzerinde araştırma yapılan örneklem grup, araştırma evrenini yeterli seviyede temsil eden bir grup olduğu için, mevcut araştırmanın sonuçlarının genellenebilir olduğu söylenebilir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-19 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş iline bağlı tüm ilçelerdeki resmi okullarda görev yapan toplam 13.590 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden biri olarak kabul edilen basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde belirlenen evren elemanlarından örnekleme gruplarının seçkisiz olarak seçilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Araştırmanın örneklemini ise bu yöntemle seçilen ve 26 farklı branştaki 707 öğretmen oluşturmaktadır.

Basit seçkisiz örnekleme formülüne göre; % 95 güven aralığı ve .05 hata payına sahip olmak üzere, evren büyüklüğü 13.590 olan bir araştırmada örneklem sayısının en az 373 olması gerekmektedir (Karasar, 2014). Bu çalışmada ise Kahramanmaraş ili genelinden 707 öğretmen katılımcı olarak örnekleme dâhil edilmiştir. Katılımcı bilgileri Tablo 1 'de verilmiştir.

Tablo 1
Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin frekans analizi

Değişkenler	Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Kadın	383	54.2
	Erkek	324	45.8
Medeni Durum	Evli	556	78.6
	Bekâr	151	21.4
Yaş	20 – 30 Yaş	225	31.8
	31 – 40 Yaş	352	49.8
	41 yaş ve üzeri	130	18.4
Eğitim Durumu	Ön Lisans ve Lisans	618	87.4
	Lisansüstü	89	12.6
Hizmet Süresi	1 – 5 Yıl	200	28.3
	6 – 10 Yıl	202	28.6
	11 – 15 Yıl	138	19.5
	16 – 20 Yıl	86	12.2
	21 yıl ve üzeri	81	11.5
Kurum Düzeyi	Temel Eğitim	102	14.4
	Ortaokul	424	60.0
	Lise	181	25.6
Görev Yaptığı Yerleşim Yeri	Merkez Dışı	256	36.2
	İl Merkezi	451	63.8

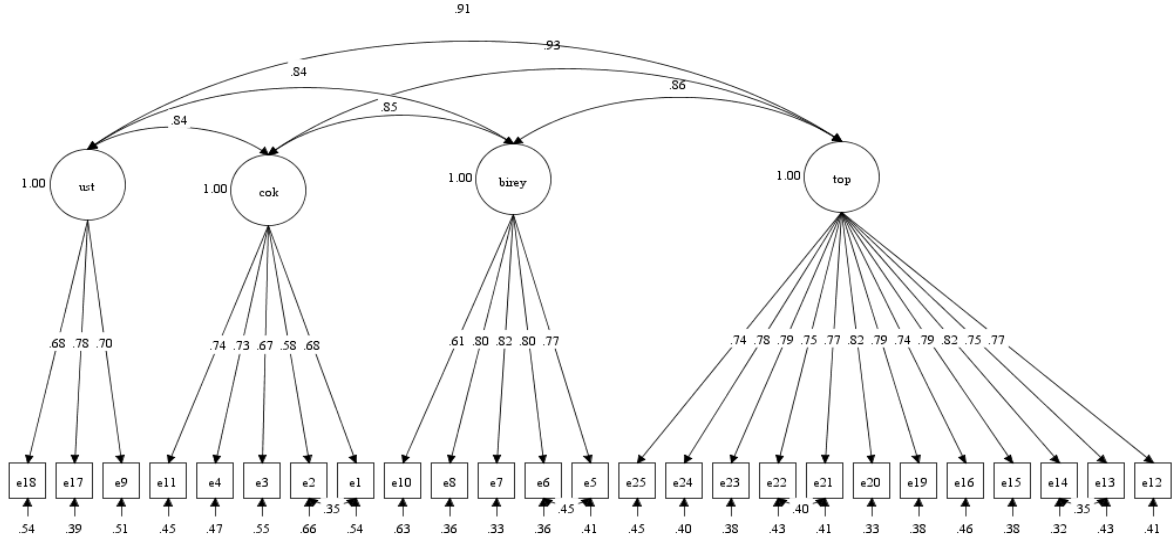
Tablo 1'e göre 707 katılımcının 383'ü (% 54.2) kadın ve 556'sı (% 78.6) evlidir. Katılımcıların yaşları 20-62 aralığında olup frekansı en yüksek aralık 31-40 yaş aralığıdır (% 49.8). Örneklem gruptaki 89 kişi (% 12.6) bir lisansüstü programdan mezundur. Hizmet süresi açısından bakıldığında 6-10 yıl aralığında bir kıdeme sahip olanların oranının en fazla olduğu görülmüştür (% 28.6). Katılımcı grubun kurum düzeyi değişkeni ise; temel eğitim (okul öncesi ve ilkokul) 102 kişi (% 14.4), ortaokul 424 kişi (% 60.0) ve lise 181 (% 25.6) şeklinde bir dağılım göstermektedir. Katılımcıların görev yaptığı yerleşim yeri birimi türü açısından bakıldığında da 256'sının (% 36.2) merkez dışında, 451'inin ise (% 63.8) il merkezinde görev yaptığı görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen *Kişisel Bilgi Formu* ve Akın ve Yıldırım (2015) tarafından geliştirilen *Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği (ÖEİDÖ)* ile Bryan Robinson tarafından 1989 yılında geliştirilen ve Apaydın (2011) tarafından Türkçe'ye çevirisi ve uyarlaması yapılan *İşe Bağlılık Ölçeği (İBÖ)* kullanılmıştır.

Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği

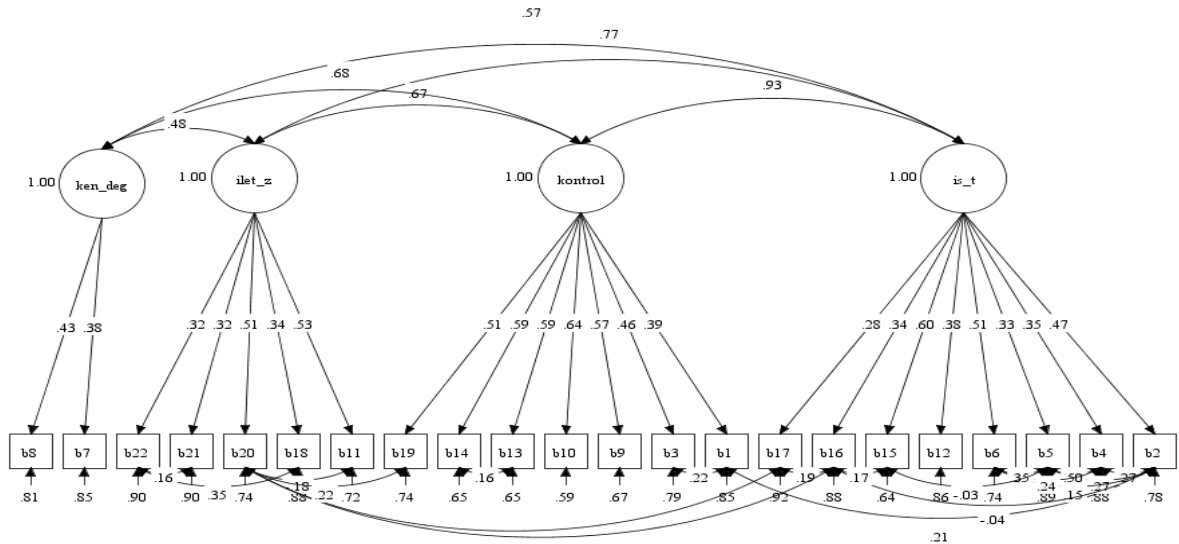
ÖEİDÖ, 25 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Ters maddesi bulunmamaktadır. Toplam 4 boyuttan oluşmaktadır boyutları; *Toplumsallaştırma*, *Bireysel Farklılıklar*, *Çok Yönlü Gelişim* ve *Üst Öğrenime Hazırlama*dir. Akın ve Yıldırım (2015) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin iç tutarlılık katsayıları; "Toplumsallaştırma" boyutunda $\alpha=.94$, "Bireysel Farklılıklar" boyutunda $\alpha=.88$, "Çok Yönlü Gelişim" boyutunda $\alpha=.87$ ve "Üst Öğrenime Hazırlama" boyutunda $\alpha=.69$ olarak bulunmuştur. Mevcut araştırmada ise iç tutarlılık değerleri; "Toplumsallaştırma" boyutunda $\alpha=.95$, "Bireysel Farklılıklar" boyutunda $\alpha=.87$, "Çok Yönlü Gelişim" boyutunda $\alpha=.83$, "Üst Öğrenime Hazırlama" boyutunda $\alpha=.76$ ve ölçeğin toplamı için $\alpha=.96$ olarak elde edilmiştir. Ölçeğin geçerliği Mplus 7.4 programında doğrulayıcı faktör analizi modeli ile test edilmiş ve bu modelin RMSEA, SRMR, CFI ve TLI uyumluluk indeksleri hesaplanmıştır. Bu indeksler sırasıyla .07, .04, .93 ve .92 olarak bulunmuştur. RMSEA ve SRMR değerleri .08'den düşük ve CFI ve TLI değerleri .90'dan büyük olması dolayı modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Kline, 2016). Ölçeğin modeli Diyagram 1'de gösterilmiştir.



Diyagram 1. ÖEİDÖ için doğrulayıcı faktör analizi modeli

İşe Bağımlılık Ölçeği

1989 yılında Bryan Robinson tarafından geliştirilen 4'lü likert tipi İşe Bağımlılık Ölçeği (Work Addiction Risk Test = WART), Apaydın (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış ve *İşe Bağımlılık Ölçeği (İBÖ)* olarak ifade edilmiştir. 22 madde içeren ölçek 4 boyuttan oluşuyor olup boyutları; *İş Takıntısı*, *Kontrol*, *İletişimin Zarar Görmesi / Kendini Özümseme* ve *Kendine Değer Vermedir*. Mevcut araştırmada iç tutarlık değerleri; "İş Takıntısı" boyutunda $\alpha=.72$, "Kontrol" boyutunda $\alpha=.75$, "İletişimin Zarar Görmesi" boyutunda $\alpha=0.86$, "Kendine Değer Verme" boyutunda $\alpha=.77$ ve ölçeğin toplamı için $\alpha=.83$ olarak elde edilmiştir. Ölçeğin geçerliği Mplus 7.4 programında doğrulayıcı faktör analizi modeli ile test edilmiş ve bu modelin RMSEA, SRMR, CFI ve TLI uyumluluk indeksleri hesaplanmıştır. Bu indeksler sırasıyla .05, .05, .91 ve .90 olarak bulunmuştur. RMSEA ve SRMR değerleri .08'den düşük ve CFI ve TLI değerleri .90'dan büyük olması dolayı modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Kline, 201). Ölçeğin modeli Diyagram 2'de gösterilmiştir.



Diyagram 2. İBÖ için doğrulayıcı faktör analizi modeli

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Birinci araştırma sorusunun cevabını bulmak için betimsel istatistik yöntemi kullanılmıştır. İkinci ve üçüncü araştırma sorularını cevaplamak için bağımlı değişkenler olan eğitime inanma ve işe bağlılık düzeylerinin dağılımının normal olup olmadığını bulmak amacıyla çarpıklık katsayısı hesaplanmıştır. Parametrik/parametrik olmayan testlerin kullanılacağını belirlemek için Levene's homojenlik testi uygulanmış, bu testin sonuçlarına göre bağımsız örnek t-testi, ANOVA, Mann Whitney – U testi ve Post Hoc (LSD) testi kullanılmıştır. Dördüncü araştırma sorusunun cevabını bulmak için ise Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Araştırma Etiği

Etik onayı Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Rektörlüğünden 11/04/2019-E.15074 tarih ve sayısı ile alınmış ve araştırmanın tüm aşamalarında etik kurallara uyulmuştur. Ayrıca veri toplama araçlarının araştırmada kullanılabilmesi için ÖEİDÖ'nün geliştirilmesi çalışmalarını yapan Akın ve Yıldırım (2015) ve İBÖ'nün Türkçe'ye uyarlama çalışmalarını yapan Apaydın'dan (2011) gerekli kullanım izinleri e-posta yoluyla alınmıştır. Veri toplama sürecinde, araştırmacı tarafından okullara gidilerek öğretmenlere uygulama ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmış ve gönüllülük esasına göre veriler toplanarak araştırmaya dâhil edilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, öğretmenlerin eğitime inanma ve işe bağlılık düzeyleri, bu düzeyler arasındaki ilişki ve çeşitli demografik değişkenlere göre değişim durumlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Eğitime İnanma ve İşe Bağlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların eğitime inanma ve işe bağlılık düzey ortalamaları, alt boyutlarıyla birlikte tablolaştırılarak Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Katılımcıların eğitime inanma ve işe bağlılık düzeyleri

Eğitime İnanma			İşe Bağlılık		
Boyut	\bar{X}	ss	Boyut	\bar{X}	ss
Toplumsallaştırma	2.54	.77	İş Takıntısı	2.40	.48
Bireysel Farklılıklar	2.28	.82	Kontrol	2.31	.50
Çok Yönlü Gelişim	2.82	.76	İletişimin Zarar Görmesi	1.82	.44
Üst Öğrenime Hazırlama	2.59	.83	Kendine Değer Verme	2.89	.60
TOPLAM	2.55	.71	TOPLAM	2.29	.37

Tablo 2'de yer alan bulgular incelendiğinde öğretmenlerin algularına göre eğitime inanma düzeylerinin düşük düzeyde olduğu söylenebilir ($\bar{X}=2.55$). Eğitime inanma düzeyleri alt boyutlar açısından ele alındığında ise; araştırmaya katılan öğretmenler, en çok "Çok Yönlü Gelişim" alt boyutunda yer alan maddelere ($\bar{X}=2.82$), en az düzeyde ise "Bireysel Farklılıklar" alt boyutunda yer alan maddelere ($\bar{X}=2.28$) katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerine bakıldığında ise ölçek toplamında $\bar{X}=2.29$ 'luk bir ortalama çıktığı görülmüştür. İşe bağlılığın alt boyutlarına bakıldığında da, araştırmaya katılan öğretmenler en çok "Kendine Değer Verme" alt boyutunda yer alan maddelere ($\bar{X}=2.89$), en az düzeyde ise "İletişimin Zarar Görmesi" alt boyutunda yer alan maddelere ($\bar{X}=1.82$) katıldıklarını belirtmişlerdir.

Eğitime İnanma ve İşe Bağımlılık Düzeylerinin Farklı Demografik Değişkenlerle Göre Değişim Durumlarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin eğitime inanma ve işe bağımlılık düzeylerinin; cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu, hizmet süresi, kurum düzeyi ve görev yaptığı yerleşim yeri birimi türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik uygun analiz tekniğine karar verilebilmesi için homojenlik testi olan Levene's testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmenlerin eğitime inanma ve işe bağımlılık düzeylerinin farklı demografik değişkenlere göre varyansların homojenliği için Levene's testi sonuçları

Demografik Değişkenler	Eğitime İnanma		İşe Bağımlılık	
	F	p	F	p
Cinsiyet	1.247	.264	.049	.826
Medeni Durum	10.976	.001*	.150	.698
Yaş	1.048	.351	1.122	.326
Eğitim Durumu	1.059	.304	.088	.766
Hizmet Süresi	2.383	.050	.349	.845
Kurum Düzeyi	2.371	.094	1.477	.229
Yerleşim Yeri Birimi Türü	.693	.405	.006	.937

* p < .05

Tablo 3'te Levene's testi ile eğitime inanma ve işe bağımlılık düzeyleri ölçeklerinin toplam değerlerinin çeşitli demografik değişkenler açısından dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda genel eğitime inanma için; cinsiyet (Levene's F=1.247), yaş (Levene's F=1.048), eğitim durumu (Levene's F=1.059), hizmet süresi (Levene's F=2.383), kurum düzeyi (Levene's F=2.371) ve yerleşim yeri birimi türü (Levene's F=.693) dağılımlarının varyanslarının homojen olduğu görülmüştür (p>.05). Bununla birlikte medeni durum (Levene's F=10.976) değişkenine ait dağılımın varyansının homojen dağılmadığı görülmüştür (p<.05). Aynı demografik değişkenler, işe bağımlılık düzeyleri ölçeğinin toplam değeri üzerinden ele alındığında ise; cinsiyet (Levene's F=.049), medeni durum (Levene's F=.150), yaş (Levene's F=1.122), eğitim durumu (Levene's F=.088), hizmet süresi (Levene's F=.349), kurum düzeyi (Levene's F=1.477) ve yerleşim yeri birimi türü (Levene's F=.006) dağılımlarının varyanslarının homojen olduğu görülmüştür (p>.05). Elde edilen sonuçlara göre homojen dağılım sergileyen değişkenlerde parametrik testlerden faydalanılırken, homojen dağılım sergilemeyen değişkenlere ilişkin analiz tekniklerinde non-parametrik test tekniklerinden faydalanılmıştır.

Öğretmenlerin genel eğitime inanma ve işe bağımlılık düzeylerinin, homojen dağılım gösteren demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik analiz çalışmaları için bağımsız gruplar için t-testi ve ANOVA analiz tekniklerinden yararlanılmıştır. Bununla birlikte, eğitime inanma düzeyleri ölçeği, medeni durum değişkenine göre homojen bir dağılım göstermediğinden dolayı non-parametrik testlerden Mann Whitney – U Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4 'de verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin farklı demografik değişkenlere göre bağımsız gruplar için t-testi sonuçları

Demografik Değişken	Kategori	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Cinsiyet	Kadın	383	2.58	.73	705	1.467	.143
	Erkek	324	2.50	.70			
Eğitim Durumu	Önlisans/Lisans	618	2.56	.70	705	1.111	.267
	Lisansüstü	89	2.47	.78			
Yerleşim Yeri Birimi Türü	Merkez Dışı	256	2.46	.71	705	-2.416	.016*
	İl Merkezi	451	2.60	.71			

* p < .05

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri cinsiyet ($t=1.467$) ve eğitim durumu ($t=1.111$) değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği bulunmuştur ($p>.05$). Ancak öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin işe yerleşim yeri birimi türü ($t=-2.416$) değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği ve bu farklılığın “il merkezi” lehine olduğu görülmüştür ($p<.05$).

Tablo 5

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin demografik değişkenlere göre ANOVA sonuçları

Demografik Değişken	Kategori	N	\bar{X}	ss	f	p	Fark (LSD)	Eta-kare
Yaş	20 - 30	225	2.56	.75	.52	.595		
	31 - 40	352	2.56	.70				
	41 ve üzeri	130	2.49	.69				
Hizmet Süresi	1 - 5 yıl	200	2.57	.72	.666	.616		
	6 - 10 yıl	202	2.54	.78				
	11 - 15 yıl	138	2.49	.62				
	16 - 20 yıl	86	2.63	.69				
	21 yıl ve üzeri	81	2.51	.69				
Kurum Düzeyi	Temel Eğitim	102	2.88	.78	15.798	.000	Ortaokul<Temel Eğitim	.043*
	Ortaokul	424	2.53	.67			Lise<Temel Eğitim	
	Lise	181	2.40	.71			Lise<Ortaokul	

* $p < .05$

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri yaş ($F=.52$) ve hizmet süresi ($F=.666$) değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği görülmüştür ($p>.05$). Diğer taraftan öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri kurum düzeyi değişkeni ($F=15.798$) değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ($p<.05$). Temel eğitim kurumlarında (anaokulu ve ilkokul) görev yapan öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri diğer eğitim kurumlarında (ortaokul ve lise) görev yapan öğretmenlerle karşılaştırıldığında daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak, temel eğitim ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri liselerde görev yapan öğretmenlerle karşılaştırıldığında daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 6

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin medeni durum değişkenine göre Mann Whitney-U testi sonuçları

Demografik Değişken	Kategori	N	S.O	S.T	U	p
Medeni Durum	Evli	556	358.51	199337.00	39471.00	.260
	Bekâr	151	337.40	50947.00		

Tablo 6'daki sonuçlara göre öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri, medeni durum değişkenine göre ($U=39471.00$; $p>.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Tablo 7

Öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerinin farklı demografik değişkenlere göre bağımsız gruplar için t-testi sonuçları

Demografik Değişken	Kategori	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Cinsiyet	Kadın	383	2.30	.37	705	1.229	.219
	Erkek	324	2.27	.36			
Medeni Durum	Evli	556	2.29	.36	705	.764	.446
	Bekâr	151	2.27	.39			
Eğitim Durumu	Önlisans/Lisans	618	2.29	.37	705	.356	.722
	Lisansüstü	89	2.27	.37			
Yerleşim Yeri Birimi Türü	Merkez Dışı	256	2.30	.37	705	.636	.525
	İl Merkezi	451	2.28	.37			

* $p < .05$

Tablo 7’ de yer alan, gruplar arasındaki anlamlılığın test edilmesi amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin işe bağımlılık düzeylerinin; cinsiyet ($t=1.229$), medeni durum ($t=.764$), eğitim durumu ($t=.356$) ve yerleşim yeri birimi türü ($t=.636$) demografik değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($p>.05$).

Tablo 8

Öğretmenlerin işe bağımlılık düzeylerinin demografik değişkenlere göre ANOVA sonuçları

Demografik Değişken	Kategori	N	\bar{X}	ss	f	p
Yaş	20 - 30	225	2,28	,38	1,467	,231
	31 - 40	352	2,31	,38		
	41 ve üzeri	130	2,24	,32		
Hizmet Süresi	1 - 5 yıl	200	2.28	.38	1.043	.384
	6 - 10 yıl	202	2.29	.37		
	11 - 15 yıl	138	2.34	.38		
	16 - 20 yıl	86	2.27	.37		
	21 yıl ve üzeri	81	2.24	.33		
Kurum Düzeyi	Temel Eğitim	102	2.31	.32	1.477	.229
	Ortaokul	424	2.30	.38		
	Lise	181	2.25	.36		

* $p < .05$

Tablo 8’de yer alan ANOVA sonuçlarına göre, öğretmenlerin işe bağımlılık düzeyleri; yaş ($F=1.467$), hizmet süresi ($F=1.043$) ve kurum düzeyi ($F=1.477$) demografik değişkenlerine istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p>.05$).

Eğitime İnanma ve İşe Bağımlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Tablo 9’da öğretmenlerin işe bağımlılık düzeyleri ile eğitime inanma düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 9

Öğretmenlerin işe bağımlılık düzeyleri ile eğitime inanma düzeyleri arasındaki ilişki

Eğitime İnanma Düzeyi	İşe Bağımlılık Düzeyi
	-0.058

Tablo 9’a göre araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile işe bağımlılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, eğitime inanma düzeylerinin düşük seviyede olduğu, alt boyutlar açısından ise; araştırmaya katılan öğretmenlerin, en yüksek düzeyde “Çok Yönlü Gelişim” alt boyutunda yer alan maddeleri, en düşük düzeyde ise “Bireysel Farklılıklar” alt boyutunda yer alan maddeleri tercih ettikleri görülmüştür. Akın ve Yıldırım (2015), Ergün ve Argon (2017) ile Argon ve Cicioğlu (2017) tarafından yapılan araştırmaların sonucunda da, inanma düzeylerinin benzer aralıkta çıktığı görülmüştür. Gün (2017) ile Yıldırım ve Akın (2017) tarafından yapılan araştırmalarda ise inanma düzeylerinin mevcut araştırmadan daha yüksek çıktığı görülmüştür. Bahsi geçen araştırmalar bu yönüyle mevcut araştırmadan farklılaşmaktadır.

Eğitmcilerin görüşleri alt boyutlar ve ölçek maddeleri doğrultusunda ayrıntılı ele alınmıştır. “Toplumsallaştırma” boyutu açısından, öğrencilere toplumsal ve etik değerlerin benimsetilmesi, topluma faydalı ve çevresel/toplumsal sorunlara duyarlı ve üretken bireyler olarak yetiştirilmeleri, bilinçli birer tüketici ve çevre bilincine sahip bireyler olarak yetiştirilmeleri, öğrenme işini keyif alarak yapan, mutlu, çağımızın en önemli özelliklerin biri olan bilimsel bakış açısına sahip ve devleti koruma bilincinde olan bireyler olarak yetiştirilip topluma dâhil olmalarına yönelik inançlarının yine düşük

sayılabilecek bir düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan amaçların ne düzeyde gerçekleştiğinin sorgulanması gerektiği ortaya çıkar "Bireysel Farklılıklar" boyutu açısından; öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak yeteneklerine uygun bir eğitim verilmesi, eğitimde fırsat eşitliği sağlanarak öğrencilerin gerçek hayata hazırlanması gibi konulara yönelik olarak eğitimcilerin inançlarının ölçeğin toplamı ve diğer alt boyutlara göre daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuç başka araştırmalarca da desteklenmektedir (Aykaç, 2007; Çetintaş ve Genç, 2005; Ergün ve Argon, 2017). Bireyselleştirilmiş eğitim programlarına ihtiyaç duyan öğrencilerle ilgili olarak, eğitimcilerin gösterdikleri direnç ve bu konudaki yetersizlikleri de önemle üzerinde durulması gereken bir diğer sorundur (Türk Eğitim Derneği [TED], 2016, 09.08.2021). Bu noktada eğitimcilerin, bütün öğrencilerin aynı yetenek seviyesine sahip olmadıklarını kabul etmesi büyük önem taşımaktadır (Ergün ve Argon, 2017). Öğrencilerin yeteneklerine uygun şekilde hazırlanacak bir öğretim programı ve yapılacak eğitim öğretim faaliyetleri, eğitimin kalitesini doğrudan etkileyecek olan çok önemli bir faktördür. Eğitimde fırsat eşitliği konusunda da halen problemler olduğu söylenebilir. Özellikle ailelerin sosyo-ekonomik durumları eğitime erişimi etkilemekte ve bu durum da fırsat eşitliğini bozmaktadır. Türkiye'de coğrafi bölgeler arasında eğitimde fırsat eşitliği noktasında önemli farklılıklar bulunduğu ve özellikle ortaöğretim düzeyinde doğudaki bölgelerle diğer bölgeler arasında net okullaşma farkının %30'ları gördüğü yapılan araştırmalarla sabittir (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2016, 09.08.2021). "Çok Yönlü Gelişim" boyutu incelendiğinde, öğrencilerin sosyal yönden gelişimleri, fiziksel ve ruhsal açıdan sağlıklı birer birey olarak yetiştirilmeleri, Türkçe'yi düzgün kullanma becerisinin kazandırılması ile milli ve manevi değerlerin kazandırılmasına yönelik eğitimci görüşlerinin düzeyi, ölçeğin toplamı ve diğer alt boyutlara nazaran daha yüksek olduğu görülmüştür. Bahsi geçen değerler ve becerilerin öğrencilere yalnızca salt bilgi aktarımı ile kazandırılmayacağı açıktır. Bunların okulda birer yaşantı haline getirilmesi, öğretim programlarında bunlara yönelik etkinlik ve kazanımların yer alması, tüm eğitim aktörlerinin bu değerlere uygun davranıp olumlu yönde örnek teşkil etmesi ile mümkün olabilir. Öğrencilerin çok yönlü gelişimi farklı alanlardan da beslenmelidir (Argon ve Ertürk, 2013). Dış dünyadaki bütün uyaranların çocukların gelişimleri üzerinde etkili olduğunu söylemek mümkündür. "Üst Öğrenime Hazırlama" boyutu açısından; öğrencilerin yeni yüzyıl teknolojilerine hazır yetiştirilmeleri, üst öğrenime daha iyi hazırlanmaları ve farklı alanlarda okuryazarlık becerisine sahip olarak yetiştirilmelerine yönelik olarak eğitimcilerin inanç düzeylerinin ölçeğin toplamı ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Türk eğitim sisteminde, eğitim programları üzerinde gerekli düzenlemeler yapılıyor olsa da, okullarda sınav odaklı faaliyet ve düzenlemelerden uzaklaşamamaktadır. Okullarda öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve dışarıda veliler, öğrencilerin üst öğrenime hazırlanmalarından ziyade sınavlarda başarılı olabilmelerine daha çok odaklanmakta ve önem vermektedirler. Yalnızca sınav başarısını hedef alan bir anlayışla öğrenciye yeni bilgilere ulaşma, var olan bilgiyi işleme, yorumlama ve değerlendirme becerileri yeterli düzeyde kazandırılmamaktadır (Kumandaş ve Kutlu, 2014). Türk eğitim sisteminde her tür ve düzeyde öğretim kademesinden bir üst öğretim kademesine geçişte öğrencilerin aşması gereken önemli sınavlar vardır ve okullarda gerçekleşen eğitim öğretim faaliyetleri, eğitim programlarında verilen şekilde yapılmaktan ziyade sınavlarda yer alan konuların önemsendiği bir süreç haline dönüşmüştür (TED, 2010, 27.07.2019). Bu durum ulaşılan bulguyu desteklemektedir. Bununla birlikte öğrencilerin, günümüz bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı konusunda da yeterince donanımlı yetiştirildiklerini söylemek oldukça zordur. Her ne kadar *Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi* (FATİH) gibi önemli bir proje hayata geçmiş olsa da istenilen amaçlara yeterince ulaşılabildiği söylenemez (Altın ve Kalelioğlu, 2015; Sarıtepeci, Durak ve Seferoğlu, 2016).

Eğitime inanmanın, öğretmenlik mesleğinin niteliğini etkileyen önemli bir kavram olduğu söylenebilir. Eğitimcilerin, ne kadar saygın ve önemli bir iş yaptıklarına ve yaptıkları işin istenilen amaçlara hizmet edeceğine yönelik inançları, içsel motivasyonlarının yükselmesinde ve dolayısıyla eğitim öğretim faaliyetlerinin kalitesinde önemli bir etken olarak kabul edilmektedir (Argon ve Ertürk, 2013). Öğretmenlerin, eğitime inanma düzeylerinin düşük olması, Türk eğitim sisteminin amaçlarına ulaşmasının önünde önemli bir engel olarak kabul edilebilir. İlk elden sorumlu olan öğretmenlerin gerçekleştirilebileceğine inanmadıkları davranışları kazandırmaya yönelik çabaları istenilen etki ve kaliteden yoksun olabilir. Çünkü bir ülkedeki eğitim sisteminin kalitesi, öğretmenin ve öğretmenin yaptığı eğitim öğretim faaliyetlerinin kalitesini geçemez (TED, 2014, 05.08.2021). Eğitime inanma

düzeyinin düşük olmasında; eğitimcilerin özlük hakları ile ilgili beklentileri, çok sık gerçekleşen sistem değişiklikleri, henüz sağlam zemine oturmuş bir eğitim felsefesinin olmaması, eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin tam anlamıyla sağlanamamış olması vb. şeklinde sıralanabilir.

Öğretmenlerin işe bağımlılık düzeylerine bakıldığında ise ölçek toplamında orta düzeyin altında bir ortalama görülmüştür. Alt boyutlarına bakıldığında da, araştırmaya katılan öğretmenler en yüksek seviyede “Kendine Değer Verme” alt boyutunda yer alan maddelere, en düşük seviyede ise “İletişimin Zarar Görmesi” alt boyutunda yer alan maddelere katıldıklarını belirtmişlerdir. “Kontrol” ve “İletişimin Zarar Görmesi” boyutları, ölçeğin geneliyle benzerlik göstererek orta düzeyin altında kalırken, “İş Takıntısı” ve “Kendine Değer Verme” boyutları orta düzeyin üzerinde bir ortalamaya sahip olmuştur. Bu sonuçlara göre, eğitimcilerin işe bağımlılık düzeylerinin genel olarak ortaya yakın bir düzeye sahip olduğu ifade edilebilir. İşe bağımlılık ölçeğinin Türkçe’ye çevirisini ve uyarlamasını yapan Apaydın (2011) tarafından yapılan araştırmada, mevcut araştırmada olduğu gibi eğitimcilerin genel işe bağımlılık düzeyleri orta düzeyin hemen altında bir seyir göstermiştir. Bununla birlikte alt boyutlarda da birebir benzerlik ortaya çıkmıştır. Bu yönüyle yapılan araştırma mevcut araştırmayı destekler niteliktedir. Gürsu (2016) tarafından araştırmada da benzer sonuçlar görülmüştür. Gülova, İspirli ve Eryılmaz (2014) tarafından yapılan araştırmada ise farklı bir ölçek kullanılmış olup bahsi geçen ölçeğin “İşe Bağımlılık” isimli alt boyutunda katılımcıların işe bağımlılık düzeyleri benzer bir ortalama göstermiş olması yönüyle araştırmaların sonuçları örtüşmektedir. Kasap ve Canbaz (2017); Taşlıyan, Hırlak ve Güler (2017); Mücevher, Akçakanat ve Demirgil (2017); Gerdan (2018) ve Özsoy (2018) tarafından uygulanan işkoliklik araştırmaları sonuçlarına göre de eğitimcilerin işkoliklik (işe bağımlılık) düzeyleri benzer bir seviyeye karşılık geliyor olup bu araştırmalarda da mevcut araştırmayı destekler bulgulara rastlanmıştır. Akar (2015), Yüksekbilgili ve Akduman (2016) ile Uğurlu ve Şahin (2018) tarafından yapılan araştırmalar ise öğretmenlerin işe bağımlılık düzeylerinin, mevcut araştırmaya nazaran daha yüksek bir aralıkta seyir göstermesi, mevcut araştırmadan farkını ortaya koymuştur.

Eğitimcilerin görüşleri alt boyutlar ve ölçek maddeleri doğrultusunda ayrıntılı olarak ele alındığında; “İş Takıntısı” boyutu açısından incelenirse, öğretmenlerin sürekli telaşlı, meşgul ve zamana karşı bir yarış içinde olma, aynı anda birden fazla işle uğraşıp kendini yorma, boş zamanlarını sürekli işle doldurup mesai bitiminde dahi çalışmaya devam etme, kendini sürekli olarak zamanın baskısı altında hissedip çalışmadığı zamanlarda dahi rahat edememe gibi özellikleri önemli sayılabilecek bir seviyede taşıdıkları sonucuna ulaşılabilir. Bu sonuç, eğitimcilerin artık işi bir takıntı haline getirdikleri ve işin hayatlarında çok önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Buna sebep olan etkenler ise; okullardaki idari kadronun baskısı, yoğun ve şişirilmiş ders programları, sürekli değişen sistem ve program değişikliklerinden kaynaklanan tecrübesizlikten ortaya çıkan sürekli bir koşturmaya hali, okullardaki yoğun evrak işleri vb. nedenler sıralanabilir. “Kendine Değer Verme” boyutu açısından; öğretmenlerin işin yapılmasından çok sonucuya ilgilendikleri ve yaptıkları işlerin somut sonuçlarını görmek istedikleri sonucuna ulaşılabilir. Bu durumdan hareketle; Türk eğitim sisteminde eğitimcilerin sınav sistemleri, yönetici düşünceleri, sonuç odaklı düşünmeyi gerektiren sistemsel problemler vb. nedenlerden kaynaklı olarak sonuç odaklı düşünmeye alışkın ve yatkın olduklarından, yaptıkları işlerde de süreçten çok sonuca önem verdikleri ve yaptıkları işlerin somut sonuçlarını görmek istedikleri şeklinde yorum yapılabilir. Katılımcıların görüşleri “Kontrol” boyutu açısından ele alındığında; eğitimcilerin işlerinde yaptıkları en küçük hatada bile canlarının sıkılması, işlerin sürekli kendi kontrollerinde olmasını istemeleri, işler istedikleri gibi gitmediğinde veya bir iş yaparken rahatsız edildiklerinde canlarının sıkılması, iş esnasında mükemmeliyetçi ve sabırsız tavırlar sergilenmesi gibi tavır ve davranışları orta düzeye yakın bir seviyede sergiledikleri sonucuna ulaşılabilir. Bu durum, eğitimcilerin yaptıkları işlerde kararında bir kontrol duygusu geliştirdikleri şeklinde yorumlanabilir. “İletişimin Zarar Görmesi” boyutu açısından incelendiğinde; eğitimcilerin tüm ayrıntıları düşünüp konuyu enine boyuna ele almadan işe başlama, defalarca aynı soruyu sorma, özel günleri unutmama, ailesine ve sevdiklerine ayırdığı zaman ve enerjiden daha çoğunu işine ayırma gibi tavır ve davranışları aşırı düzeyde sergilemedikleri ve bu sayede çevre ile olan iletişim düzeylerini koruduklarını söylemek mümkündür.

Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinde, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Daha önce de benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Ağca ve Ertan, 2008; Argon ve Cicioğlu, 2017; Argon ve Ertürk, 2013; Gün, 2017; Okut, 2011). Araştırmadan elde edilen bulgular eğitimcilerin, erkek veya kadın olmalarının, eğitime inanma düzeyleri ve öğretme işine yönelik motivasyon seviyeleri üzerinde belirleyici bir etken olmadığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlik mesleği evrensel bir meslek olduğundan, cinsiyet fark etmeksizin aynı görevi yapmaları gerektiği yadsınamaz bir gerçektir. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenlerinin direk olarak herhangi bir eğitim hedef veya davranışını etkilemiyor olması da sebep olarak sunulabilir.

Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinde, medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Gün (2017) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuca ulaşılmıştır. Eğitimcilerin evli veya bekâr olmalarının, eğitime inanma düzeyleri üzerinde belirleyici bir etken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu duruma, öğretmenlerin medeni durum değişkenlerinin direk olarak herhangi bir eğitim hedef veya davranışını etkilemiyor olması sebep olarak gösterilebilir.

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinde yaş değişkenine göre, anlamlı farklılık oluşmamıştır. Öğretmenlerin yaş değişkenlerinin, eğitime inanma düzeyleri ve öğretme işine yönelik motivasyon seviyeleri üzerinde belirleyici bir etken olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin eğitim durumu değişkenine anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Literatürde bu sonucu destekleyen benzer araştırmalar yer almaktadır (Gün, 2017; Yıldırım ve Akın, 2017). Sonucun bu şekilde ortaya çıkmasına, Türk eğitim sisteminde lisansüstü eğitim almış olan eğitimcilerin maddi ve manevi yönlerden aldıkları bu eğitimin karşılığını görememeleri, okullarda yönetim kademesindeki kişiler tarafından teşvik edilip desteklenmemeleri gösterilebilir. Ayrıca lisansüstü eğitim almış eğitimcilerin beklentilerinin daha yüksek olması ve bunun karşılığında beklentilerinin yeterince karşılanamamış olması da bu duruma sebep olarak sunulabilir.

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin hizmet süresi değişkenine göre, anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Yıldırım ve Akın (2017) ile Gün (2017) tarafından yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlar görülmüştür. Kalağan ve Güzeller'e (2010) göre ise; deneyimsiz öğretmenler deneyimlilere göre daha sinik bir tutum içindedirler. Bu yüzden kıdemli eğitimciler, yaptıkları işin sonuçlarını daha uzun süreli olarak gözlemlene fırsatı buldukları için eğitime daha fazla inanıyor olabilirler. Daha kıdemli öğretmenlerin, nispeten daha az sinik tavırlar sergiyerek daha yüksek eğitime inanma düzeyine sahip olmalarına bu durum bir neden olarak sunulabilir. Bu araştırma belirtilen yönüyle mevcut araştırmadan farklılaşmaktadır.

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinde kurum düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılıklar görülmüştür. Bu anlamlılık, ortaokul ve lise düzeylerine göre temel eğitim düzeyi (anaokulu ve ilkokul) lehinedir. Bununla birlikte, ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin eğitime inanmaları lise düzeyinde görev yapanlara göre daha fazla çıkmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak, ortaokul ve liselerde görev yapan eğitimcilere göre temel eğitim düzeyindeki kurumlarda görev yapan, yani daha küçük yaş grubundaki öğrencilere yönelik eğitim öğretim faaliyetleri gerçekleştiren öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin daha yüksek olduğu, eğitimin istenilen amaçlara ulaşmasına olan inançlarının daha fazla olduğu söylenebilir. Yıldırım ve Akın (2017) tarafından yapılan çalışmada ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan eğitimcilerin, eğitime inanmaları üzerine bir araştırma yapılmış ve araştırma sonucunda ilkokullarda çalışan öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin ortaokul ve liselerde çalışanlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum; eğitimin ilk basamaklarını oluşturan okulöncesi ve ilkokul kademelerinde derslerin daha bütünleşik olması ve öğrencilerin fiziksel, duyuşsal, sosyal ve bilişsel gelişimleri açısından önemli ve kritik bir zaman diliminde olmalarından dolayı öğretmenlerin öğrencilerle daha uzun süre birlikte olabilmeleri ve bunun sonucu olarak da öğrencilerin gelişim sürecini daha uzun bir süre gözlemlene imkanları olduğundan kaynaklanıyor olabilir. Bununla birlikte Türk eğitim sisteminin en önemli problemlerinden biri olarak kabul

edilebilecek olan sınav ve sonuç odaklı düşünme alışkanlığının özellikle ortaokul ve lise düzeylerinde ortaya çıkıyor olması, bu düzeylerde çalışan eğitimcilerin çok yönlü eğitim öğretim faaliyetleri gerçekleştirmelerini engellemekte ve yalnızca sınav odaklı eğitim öğretim faaliyetleri gerçekleştirmeleri ile eğitime inanma düzeylerinin görece daha düşük çıktığı kabul edilebilir. Ayrıca, henüz eğitimcilere ve onların öğrencilerine sınav kaygısının yüklenmediği okulöncesi ve ilkökul seviyelerinde eğitim tüm yönleriyle sürece dâhil olmakta ve eğitimciler verdikleri derslerle eğitim sisteminin amaçları arasındaki bağlantıyı ortaokul ve lise düzeyindekilere göre daha sağlıklı kurmakta ve bu sayede eğitime inanma düzeyleri daha yüksek çıkmaktadır denilebilir.

Araştırma sonucunda öğretmen algılarına göre, eğitime inanma düzeyleri, yerleşim yeri birimi türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılık, merkez dışında görev yapanlara göre il merkezinde görev yapanların lehinedir. Literatürde eğitimcilerin eğitime inanma düzeylerini, görev yaptıkları yerleşim yeri birimi türü değişkeni açısından inceleyen başka herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Türk eğitim sisteminde fırsat ve imkân eşitliğinin henüz tam olarak kazanılmadığı ifade edilebilir. Eşitsizliğe neden olan etmenlerden bazıları; okulun fiziki şartlarının zayıf olması, okuldaki öğretim materyalleri ve eğitimi ilgilendiren diğer donanımların eksik olması, okula ulaşımın sıkıntılı olması, yeterli öğretmen kadrosu bulunmaması, haddinden fazla öğretmen sirkülasyonu, beklenen veli desteğinin alınmaması, ailelerin sosyo-ekonomik durumlarının yetersiz olması, okulun bulunduğu çevrenin genel gelişmişlik düzeyinin düşük olması vb. şeklinde sıralanabilir. Görev yaptığı kurum, il merkezi dışında ve küçük yerleşim birimlerinde yer alan eğitimciler, yukarıda sıralanan nedenlerden dolayı problemler yaşamakta ve bu durum da eğitime inanma düzeylerini olumsuz yönde etkilemektedir denilebilir. Bununla birlikte il merkezinde yer alan kurumlarda görev yapan eğitimciler bu ve benzeri problemleri daha az yaşadıklarından eğitime inanmalarının daha yüksek çıktığı söylenebilir.

Öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre, anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Naktiyok ve Karabey (2005), Koyuncu, Burke ve Fixenbaum (2006), Bardakçı (2007), Oğuz ve Akın (2008), Akın ve Oğuz (2010), Bardakçı ve Baloğlu (2012), Gülova vd. (2014), Çetinoğlu ve Kaya (2016), Gürsu (2016), Yüksekbilgili ve Akduman (2016), Uğurlu ve Şahin (2018) ve Oğlak ve Durmaz (2018) tarafından yapılan araştırmalarda da eğitimcilerin işe bağlılık düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Mücevher vd. (2017), Kasap ve Canbaz (2017) ve Gerdan (2018) tarafından yapılan araştırmalarda ise işe bağlılık düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiş olup bu anlamlılık kadınlar lehinedir. Literatürde anlamlı farklılaşmanın erkekler lehinde olduğu araştırmalara da rastlanılmıştır (Burke, Matthiesen ve Pallesen, 2006). Bahsi geçen araştırmalar bu yönleriyle mevcut araştırmadan farklılaşmaktadır.

Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin algılarına göre işe bağlılık düzeylerinde medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Diğer bir ifadeyle evli ve bekâr eğitimcilerin işe bağlılık algı düzeyleri benzerdir denilebilir. Naktiyok ve Karabey (2005), Bardakçı ve Baloğlu (2012), Gülova vd. (2014), Çetinoğlu ve Kaya (2016), Yüksekbilgili ve Akduman (2016), Mücevher vd. (2017), Kasap ve Canbaz (2017), Gerdan (2018), Uğurlu ve Şahin (2018) ve Oğlak ve Durmaz (2018) tarafından yapılan araştırmalar sonucunda da eğitimcilerin işe bağlılık düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerinin yaş değişkenine göre, anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Gülova vd. (2014), Gerdan (2018) ve Oğlak ve Durmaz (2018) tarafından yapılan araştırmalarda da eğitimcilerin işe bağlılık düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Naktiyok ve Karabey (2005), Bardakçı (2007), Oğuz ve Akın (2008), Akın ve Oğuz (2010), Pekdemir ve Koçoğlu (2014), Akduman, Akduman, Şimşek Yüksekbilgili ve Yüksekbilgili (2015) ve Kasap ve Canbaz (2017) tarafından yapılan çalışmalarda ise yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar ortaya çıktığı görülmüştür. Naktiyok ve Karabey (2005), Bardakçı (2007), Oğuz ve Akın (2008) ve Akın ve Oğuz (2010) tarafından yapılan çalışmalara göre, yaşça büyük olan öğretmenler daha küçük yaşta olan öğretmenlere göre daha fazla işe bağlılık yaşamaktadırlar. Bu sonuçlara göre

eğitimcilerin tükenmişlik düzeyleri üzerinde yaş değişkeni farklılaştırıcı bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Bahsi geçen çalışmalar bu yönüyle mevcut çalışmadan farklılık göstermektedir.

Öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle önlisans, lisans veya lisansüstü eğitim düzeyindeki eğitimcilerin algı düzeyleri benzerdir denilebilir. Naktiyok ve Karabey (2005), Oğuz ve Akın (2008), Akın ve Oğuz (2010), Bardakçı ve Baloğlu (2012), İnce, Gül, Oktay ve Candan (2015), Yüksekbilgili ve Akduman (2016), Kasap ve Canbaz (2017) ve Uğurlu ve Şahin (2018) tarafından yapılan araştırmalar sonucunda da eğitimcilerin işe bağlılık düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Bahsi geçen çalışmalar bu yönüyle mevcut araştırmayı destekler niteliktedir. Bununla birlikte az sayıda araştırmada eğitim düzeyinin işe bağlılık düzeyini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin Özdemir (2013) tarafından sınıf öğretmenleri örnekleminde yapılan araştırmada, lisansüstü mezuniyet derecesine sahip olan öğretmenlerin lisans ve önlisans/yüksekokul düzeyinde mezuniyet derecesine sahip olan öğretmenlerden daha fazla işe bağlılık eğilimine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerinin hizmet süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Gün (2017) tarafından yapılan araştırmada eğitimcilerin işe bağlılık düzeylerinin hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Bardakçı ve Baloğlu (2012) tarafından yöneticiler üzerinde yapılan araştırmada ise eğitimcilerin işe bağlılık düzeylerinin hizmet süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu farklılık, kıdemi 1-5 ile 15 ve üzeri olanlara göre, 10-15 yıl arasında olanların lehinedir. Bahsi geçen araştırma bu yönüyle mevcut araştırmadan farklılık göstermektedir.

Öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerinin kurum düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Yani eğitimcilerin okul öncesi, ilkökul, ortaokul veya lise düzeyinde görev yapıyor olmalarının, işe bağlılık düzeyleri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Bu durumun; her kurum düzeyinin kendi içinde belirli bir temposunun ve gerçekleştirilmesi gereken belirli amaçlarının olduğu düşünüldüğünde, birinin diğerine göre eğitimciler üzerinde daha az veya daha fazla baskı veya bağlılık oluşturmamasından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin algılarına göre, işe bağlılık düzeylerinin yerleşim yeri birimi türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Eğitimcilerin algı düzeyleri, merkez dışında veya il merkezinde görev yapıyor olma durumlarına göre farklılık göstermemektedir. Literatürde eğitimcilerin işe bağlılık düzeylerini, görev yaptıkları yerleşim yeri birimi türü değişkeni açısından inceleyen başka bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

Araştırmanın son bölümünde öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile işe bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin tespiti ve elde edilen sonuçlara yönelik değerlendirmeler ele alınmıştır. Araştırma sonucunda eğitimcilerin eğitime inanma düzeyleri ile işe bağlılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin artmasının ya da azalmasının işe bağlılık düzeylerine olumlu ya da olumsuz herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Başka bir ifade ile; öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerinin düşük ya da yüksek olmasının onların eğitime inanma düzeylerine herhangi bir etkide bulunmayacağı ifade edilebilir.

Yapılan araştırmayla ilgili bazı öneriler de geliştirilmiştir. Okullarda eğitim sürecini tamamlamış ve mezun olmuş öğrencilerin takibi yapılarak elde ettikleri önemli başarılar ve diğer önemli kazanımları sistemli olarak eğitimcilerle paylaşılabilir. Bu sayede öğretmenlerin eğitime olan inançları artabilecektir. Kendini geliştirmiş ve emsallerine göre ön plana çıkmış lisansüstü çalışmalar yapan eğitimcilerin ihtiyaçlarının dikkate alınması, bu eğitimcilerin süreç içinde kaybedilmemesi ve eğitim sistemine mümkün olduğu kadar fayda sağlanmaları için uygun ortam ve şartların sağlanması adına önlemler alınmalıdır.

Yazarların Katkı Oranı

Mevcut araştırmada her yazarın % 50 oranında katkısı vardır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum yoktur.

Açıklama: Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Ayrıca, bu çalışma 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu'nda (EYFOR-12) özet bildiri olarak sunulmuştur.

Kaynaklar

- Ağca, V. ve Ertan, H. (2008). Duygusal bağlılık içsel motivasyon ilişkisi: Antalya'da beş yıldızlı otellerde bir inceleme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 135-156.
- Akar, H. (2015). Öğretim elemanlarının işkoliklik eğilimleri ile iş yaşamında yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 405-417.
- Akbay, L. (2021). *İlişkisel araştırmalar*. S. Şen ve İ. Yıldırım (Ed.). Eğitimde Araştırma Yöntemleri (ss. 117 - 136). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Akduman, C., Akduman, G., Şimşek Yüksekbilgili, N. ve Yüksekbilgili, Z. (2015). *ASM'lerde görev yapan çalışanlar üzerinde karşılaştırmalı bir işkoliklik araştırması*. 6. Uluslararası Katılımlı Aile Hekimliği Kongresi, Antalya.
- Akın, U. ve Oğuz, E. (2010). Öğretmenlerin işkoliklik ve tükenmişlik düzeylerinin ilişkisi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 309-327.
- Altın, H. M. ve Kalelioğlu, F. (2015). Fatih Projesi ile ilgili öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Başkent University Journal of Education*, 2(1), 89-105.
- Akın, U. ve Yıldırım, N. (2015). Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ölçeği (ÖEİDÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 70-83.
- Apaydın, Ç. (2011). *Öğretim üyelerinin işe bağımlılık düzeyi ile iş-yaşam dengesi ve iş-aile yaşam dengesi arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Argon, T. ve Cicioğlu, M. (2017). Meslek lisesi öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyleri ile öğretme motivasyonları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 57(1), 1-23.
- Argon, T. ve Ertürk, R. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin içsel motivasyonları ve örgütsel kimliğe yönelik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 159-179.
- Atalmış, E. H. ve Köse, A. (2018). Türkiye'deki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları: Bir meta-analiz çalışması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 9(4), 393-413.
- Aydın, İ., Demir, T. G. ve Erdemli, O. (2015). Teacher's views regarding the social status of the teaching profession. *The Anthropologist*, 22(2), 146-156.

- Aykaç, N. (2007). İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi eğitim-öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler*, 6(22), 46-73.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bardakçı, S. (2007). *Eğitim yöneticilerinin internet kullanımına ilişkin tutumlarının işkoliklik eğilimleri üzerine etkilerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Bardakçı, S. ve Baloğlu, M. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 45-56.
- Başkan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 16-25.
- Bayraktaroğlu, S. ve Dosaliyeva, D. (2016). İşkolikliğin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi: Bankacılık sektöründe bir araştırma. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 9-28.
- Burke, R. J., Matthiesen, B. S., and Pallesen, S. (2006). Workaholism, organizational life and well-being of norwegian nursing staff. *Career Development International*, 11(5), 463-477.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çetinoğlu, H. ve Kaya, M. (2016). *Özel ve kamu sektör çalışanlarının iş bağımlılığı ve yaşam doyum düzeylerinin incelenmesi*. V. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi, Sakarya.
- Çetintaş, B. ve Genç, A. (2005). Almanca Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüş ve deneyimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 75-84.
- Durna, U. ve Veysel, E. (2011). Üç bağıllık unsuru ekseninde örgütsel bağıllık. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6(2), 210-219.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2016). Öğrenciler ve eğitime erişim arka plan raporu. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2016-17/> adresinden 09.08.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Ergün, E. ve Argon, T. (2017). Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ve duygusal emek davranışları arasındaki ilişki. *Journal of International Social Research*, 10(53), 557-566.
- Gerdan, E. (2018). *Yöneticilerin işkolik davranışlarının yaşam doyumlarına etkisi: Konaklama işletmeleri örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Gülova, A., İspirli, D. ve Eryılmaz, İ. (2014). İşkoliklik ve tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik beyaz yakalılar üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 25-39.
- Gün, F. (2017). Öğretmenlerin eğitime inanma ve işle bütünleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 10(4), 408-431.
- Gürsu, O. (2016). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmenlerinin işe bağımlılık hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 20(65), 393 – 404.

- Kalağan, G. ve Güzeller, C. O. (2010). Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 83-97.
- Kline, R. B. (2016). Principles and practice of structural equation modeling (3rd ed.). New York, NY: Guilford.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Kavramlar, teknikler ve ilkeler*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kasap, B. B. ve Canbaz, S. (2017). Kırklareli ilinde eğitim ve sağlık sektöründe işkoliklik üzerine bir araştırma. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(4), 42-58.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1), 1-14.
- Koyuncu, M., Burke, R. J., and Fixenbaum, L. (2006). Work experience and staticfion of male and female professors in Turkey: Signs of progress. *Equal Oppputunities International*, 25(1), 38-47.
- Kumandaş, H. ve Kutlu, Ö. (2014). Yükseköğretime öğrenci seçmede ve yerleştirmede kullanılan sınavların oluşturduğu risk faktörlerinin okul başarısı üzerindeki etkileri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 29(74), 15-31.
- Mucevher, M. H., Akçakanat, T. ve Demirgil, Z. (2017). İşkolikliğin kuşaklara göre karşılaştırılması: Süleyman Demirel Üniversitesi akademisyenleri üzerine bir araştırma. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 135-155.
- Naktiyok, A. ve Karabey, C. N. (2005). İşkoliklik ve tükenmişlik sendromu. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 19(2), 179-198.
- Okut, L. (2011). İlköğretim fen ve teknoloji, matematik öğretmenlerinin eğitime ve sınıf yönetimine ilişkin inançları arasındaki ilişki. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 39-51.
- Öğülmüş, K., Yıldırım, N. ve Aslan, G. (2013). Ücretli öğretmenlerin görevlerini yaparken karşılaştıkları sorunlar ve ücretli öğretmenlik uygulamasının okul yöneticilerince değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1086-1099.
- Özdemir, A. O. ve Arık, R. S. (2018). Okul iklimine ilişkin öğretmen ve müdür davranışları ile örgütsel bağlılık ilişkisinde işkolikliğin aracılık etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24(2), 295-338.
- Özdemir, H. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin işkoliklik eğilimlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özen Kutanis, R. ve Çakal, M. (2012). Spor işletmelerinde çalışanlar işkolik mi?: İstanbul örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 6(12), 20-36.
- Özsoy, E. (2018). Yöneticilerin ve yönetici olmayan çalışanların işkoliklik düzeylerinin karşılaştırılması. *Business ve Management Studies: An International Journal*, 6(4), 806-821.
- Pekdemir, I. ve Koçoğlu, M. (2014). İşkoliklik ile iş yaşam dengesi arasındaki ilişkide kişilik özelliklerinin aracılık rolü üzerine bir araştırma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30(30), 309-338.

- Sarıtepeci, M., Durak, H. ve Seferoğlu, S. S. (2016). Öğretmenlerin öğretim teknolojileri alanında hizmetiçi eğitim gereksinimlerinin fatih projesi kapsamında incelenmesi. *1. Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(3), 601-620.
- Soran, H., Akkoyunlu, B. ve Kavak, Y. (2006). Yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğitimcilerin eğitimi programı: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 201-210.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4, 597-608.
- Taşlıyan, M., Hırlak, B. ve Güler, B. (2017). İşkoliklik ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki: Akademisyenler üzerine bir araştırma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(45), 51-70.
- Tunca, N., Alkın-Şahin, S. ve Oğuz, A. (2015). Öğretmenlerin eğitim inançları ile mesleki değerleri arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 11-47.
- Türk Eğitim Derneği (2010). Ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sistemi, <http://portal.ted.org.tr/yayinlar/ortaogretimeveyuksekogretimegecissistemi.pdf> adresinden 09.08.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Türk Eğitim Derneği. (2014). Dünya Bankası Türkiye ülke direktörü Martin Raiser ile eğitim-ekonomi ilişkisi üzerine değerlendirmeler. <https://tedmem.org/soylesi/dunya-bankasi-direktoru-martin-raiser-egitim-ve-ekonomi> adresinden 09.08.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Weber, B. J., and Omotani, L. M. (1994). The power of believing. *Executive Educator*, 16(9), 35- 38.
- Yıldırım, N. ve Akın, U. (2017). Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 213-227.
- Yüksekbilgili, Z. ve Akduman, G. (2016). Demografik faktörlere göre işkoliklik. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57), 512-525.

Extended Abstract

Introduction

Teachers are one of the most important factors that consist the overall education system. Having belief of the importance of their profession will let the teachers achieve higher levels of motivation (Argon and Ertürk, 2013). Along with the belief in education, another important factor is dependency on the profession. Based on the aforementioned concepts, the purpose of this study is determining the levels of teachers' beliefs and dependencies on their professions, the possible variations across factors such as gender, marital status, period of service, level of the organization, type of residential area; as well as the possible significant correlation between the variables.

Method

The research is a quantitative research and it was designed in relational scanning model, one of the scanning models. The population of the research consists of a total of 13590 teachers working in public institutions in all districts of Kahramanmaraş in the first term of the 2018-19 academic year. Simple random sampling method was used in the selection of the sample. The sample consists of 707 teachers from 26 different branches selected by this method. In the study, "Personal Information Form" developed by the researcher, and "Teachers' Level of Belief in Education Scale" (TLBES) developed by Akın and Yıldırım (2015), and "Workaholism Scale" (WS) developed by Bryan Robinson in 1989 and translated and adapted into Turkish by Apaydın (2011). The data obtained in the research were analyzed with the SPSS 22.0 program. Descriptive statistics method was used to determine the perception levels. Levene's homogeneity test was applied to determine the use of parametric/non-parametric tests in determining the alteration status due to various demographic variables. According to the results of this test, Independent Sample t-Test, one-way analysis of variance (ANOVA), Mann Whitney – U test and Post Hoc (LSD) were used. Finally, the correlation status was determined by means of Pearson Correlation coefficient. Ethical approval and written consents were obtained from the related legal authorities; and ethical rules were respected at all stages of the research. In addition, utilization permits were obtained via e-mail from Akın and Yıldırım (2015) who carried out the studies on the development of the TLBES, as well as from Apaydın (2011) who made the adaptation studies of the WS into Turkish.

Findings

According to the perceptions of the teachers, it can be said that the level of belief in education is at a low level. Regarding workaholism levels examined, an average close to the medium level is observed. Due to the results of the Independent Groups t-Test which was conducted to test the significance between the groups, the levels of teachers' belief in education did not show a significant difference in terms of gender, marital status, age, education level and length of service, while they significantly differ according to the variables of institution level and type of residential area. It was concluded that the teachers' level of belief in education that are working in basic education institutions (kindergarten and primary school) is higher than the teachers' that are working in secondary or high schools. In addition, the difference in terms of the type of residential area is in favor of the "city centrum" category. Teachers' workaholism levels do not show a statistically significant difference according to any demographic variable. Finally, it was concluded that there was no statistically significant correlation between the teachers' belief in education and their workaholism levels.

Conclusion, Discussion and Recommendations

According to the findings obtained from the research, it was observed that the level of belief in education was low. It can be said that belief in education is an important concept that affects the quality of the teaching profession. Educators' belief that they do a respectable and important job and that the work they do will serve the desired goals is considered an important factor in increasing their

intrinsic motivation and therefore in the quality of educational activities (Argon & Ertürk, 2013). The low level of teachers' belief in education can be regarded as an important obstacle for the Turkish education system to achieve its goals. The efforts of teachers, who are responsible at first hand, can be evaluated as lack of desired effect and quality in teaching behaviors that they do not believe. The underlying factors in low level of belief in education can be educators' expectations about their personal rights, frequent system changes, the lack of a well-established educational philosophy, the fact that equality of opportunity in education has not been fully achieved, etc. can be sorted. When the workaholism levels of the teachers were examined, an average below the medium level was observed in the total scale. This situation can be interpreted as that educators have developed a sense of control over their work.

Teachers' levels of belief in education did not differ significantly in terms of gender, marital status, age, education level and length of service. There was a significant difference in terms of the variables of institution level and type of residential area. This significance is in favor of basic education level (kindergarten and primary school) compared to secondary and high school levels in terms of institution level. In terms of the type of residential area, the belief levels of those working in the city centrum were significantly higher than those working outside the town centre. Beliefs in education levels may occur at higher levels since the lessons are more integrated in preschool and primary schools, and students are in important and critical time period in terms of physical, emotional, social and cognitive development; teachers spend more time with students, and as a result they have the opportunity to observe the development process of students in respectively longer period of time. Since branching begins at other levels, it can be said that educators working at these levels can only be together with students in smaller part of the education process, and negatively affects their beliefs in education. The underlying factors in schools outside the city centers can be the poor physical conditions of the school, the lack of teaching materials and equipment related to education in the school, the lack of sufficient teacher staff, the excessive teacher circulation, the inability to receive the expected parent support, the insufficient socio-economic status of the families, the low level of general development of the school environment, etc. can be sorted. It can be said that the educators who work at institutions located outside the city center experience various problems, and this situation affects their level of belief in education negatively. As a result of the research, it was observed that there was no statistically significant correlation between educators' belief in education and their workaholism levels. Accordingly, it can be said that the increase or decrease in teachers' belief in education does not have any positive or negative effect on their level of workaholism.

By following up the students who have completed the education process and graduated in schools, their important achievements and other important attainments can be shared with the educators in a systematic way. In this way, teachers' beliefs in education their teaching motivation will increase. Precautions should be taken in order to take into account regarding the needs of educators who have improved themselves, who carry out postgraduate studies, and who have come to the forefront compared to their peers, to ensure that these educators are not lost in the process, and to provide the appropriate environment and conditions for them to contribute the education system as much as possible.

Çocuklarda Değer Eylemlerinin Oluşumunda Bakım Personellerinin Rolü

Murat ŞAHİN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
murat.sahin@omu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-9025-1860

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.982306

Geliş Tarihi: 13.08.2021

Revize Tarihi: 07.02.2022

Kabul Tarihi: 03.03.2022

Atıf Bilgisi

Şahin, M. (2022). Çocuklarda değer eylemlerinin oluşumunda bakım personellerinin rolü. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 101-112.

ÖZ

Bu araştırmanın amacı koruma bakımı altında yaşayan çocuklara hangi değer eylemlerinin kazandırıldığını ortaya koymaktır. Çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Kolektif olgular olarak görülen değerler, insan eylemlerine yön veren standart ölçülerdir. Kurum bakım türlerinden biri olan çocuk evlerinde vardiya usulü çalışan çocukların bakım ve gelişimlerinden sorumlu olan 3 bakım personeli bulunmaktadır. Bakım personellerinin sosyal onay ve model alıcı rolleriyle, çocuklar değer eylemlerini gerçekleştirmektedir. Ankara Çocuk Evleri ile sınırlandırılan bu çalışma çerçevesinde 9-12 yaşları arasında 9 kız ve 15 erkek çocuk ile yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın analizi içerik analizi yöntemi ile yapılmıştır. Çalışmada kuramsal olarak Schwartz'ın temel değerler kuramından faydalanılmıştır. Buna göre ortaya konulan evrensel değer tipleri ve kültürel düzeyde temel değerler belirlenmiştir. Buna göre Değer Eylemleri teması altında 12 farklı kod belirlenmiş ve bunlara ilişkin katılımcıların görüş ve düşüncelerine yer verilmiştir. Buna göre çocuk evlerinde evrensel olarak başarı ve uyumluluk değer tipleri; kültürel olarak kendini güçlendirme ve muhafazakârlık değerleri öne çıkmaktadır. Sonuç olarak araştırmanın ortaya çıkardığı bulgular genel olarak değerlendirildiğinde çocuk evlerinde yaşayan çocukların benimsediği değer eylemlerin Schwartz'ın değerler kuramı çerçevesinde ortaya konan değer tipleri ve kültürel değerler açısından uyumlu olduğu görülmektedir. Öneri olarak bu tür değer araştırmalarında ortaya çıkabilecek farklılıkları gözlemlemek ve anlayabilmek için boylamsal çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Değerler, değer tipleri, temel değerler, çocuk evleri, Schwartz'ın Değerler Kuramı.

The Role of Care Personnel in the Formation of Value Actions in Children

ABSTRACT

This research is a case study that aims to reveal which values care personnel contribute to the formation. The aim of this research is to reveal which value actions are given to children living under protective care. The study was designed as a case study from qualitative research designs. Values, seen as collective phenomena, are the standard measures that guide human actions. There are 3 care personnel who are responsible for the care and development of children working in shifts in children's homes, which is one of the institutional care types. Within the framework of this study, which was limited to Ankara Children's Houses, semi-structured interviews were conducted with 9 girls and 15 boys between the ages of 9-12. The analysis of the research was made with the content analysis method. In the study, Schwartz's theory of basic values was used theoretically. Accordingly, the types of universal values and the basic values at the cultural level were determined. Accordingly, 12 different codes were determined under the Value Actions theme and the opinions and thoughts of the participants were included. Accordingly, universally success and compatibility value types in children's homes; culturally, self-empowerment and conservatism values come to the fore. As a result, when the findings of the research are evaluated in general, it is seen that the value actions adopted by the children living in children's homes are compatible in terms of value types and cultural values revealed within the framework of Schwartz's theory of values. As a suggestion, longitudinal studies are needed to observe and understand the differences that may arise in such value studies.

Keywords: Values, value types, basic values, children's homes, Schwartz'ın Values Theory.

Giriş

Gündelik hayatta, değerle ilgili söylemlere sıklıkla rastlamaktayız. Genel olarak değer kavramı gündelik hayatta, arzu ettiğimiz, ilgi ve ihtiyaç duyduğumuz şeyler için kullanılmaktadır (Çoban, 2017). Gündelik hayat akışımızı biraz dikkatli incelediğimizde örneğin alışveriş, matematik, sosyal ilişkiler tamamen değerler üzerine inşa edilmektedir. Değerler olmaz ise toplumsal hayatın içinde kaos

oluşması muhtemeldir. Toplumsal hayatın sürdürülebilir hale gelebilmesi, ancak değerler ile mümkün olabilmektedir. Toplum içerisinde bireylerin sergilediği ortak eylemler, değerlerin göstergesi olarak kabul edilmektedir. İnsan hayatında karşılaşılan her olay ve olgular, değerler penceresinden ele alınmaktadır.

Değerler olgusu, sosyal bilimlerde oldukça tartışmalı bir konudur. İnsan eylemlerini açıklamada kullanılan değerler, sosyal bilimlerde farklı açılardan ele alınmakta ve üzerinde bir uzlaşma bulunmamaktadır. Değerler konusuna felsefe, ortaya çıkan davranımın sonuçları; psikoloji, inançlar çerçevesinde insan eylemlerine rehberlik edici boyutları (Güngör, 2019; Rokeach, 1973) ve sosyoloji de insanın eylemlerinde kullandığı ölçü aracı olarak kullanması açısından yaklaşmaktadır (Schwartz, 1992). Ancak hangi disiplini ele alırsak alalım, değerler olgusunun kaynağı toplum ve toplumun kültürel yapısıdır. Dolayısıyla değer olgusu, sosyalleşme sürecinde kolektif yaşantılarla kazanılmaktadır. Sosyal etkileşim olmadan, değerlerin oluşması ve benimsenmesi mümkün değildir. Değerler, birey üzerindeki sosyal baskı aracı veya toplumun bireyden beklentilerini göstermektedir. Buna göre değerler, toplumsal bir varlık olarak kabul edilen insanın duygu, düşünce ve davranışlarını yönlendiren standart ölçüler olarak tarif edilmektedir (Rokeach, 1973; Schwartz, 1992). Ancak sosyalleşme sürecinde kazanılan bu standart ölçüler, toplumlara göre ve hatta aynı toplumun değişik zamanlarında da farklılaşmaktadır. Örneğin bir toplumun bundan yüz yıl önceki değerleri ile bugünün değerleri arasında farklılıklar olması doğal görülmektedir. Geçmiş ile bugün arasında birçok değişimler meydana gelmektedir. Dolayısıyla değerler de bu değişim süreçlerinden etkilenmektedir.

Değerler toplumsal çatışma ve uyumun aracı olarak görülmektedir (Schwartz, 1992). Diğer bir ifadeyle toplumsal çatışma ve uyumun kaynağı, değerlerdir. Dolayısıyla toplumlar değerler etrafında birleşmekte ve bütünleşmektedir. Toplumlar arasındaki değer farklılıkları kültürden kaynaklanmaktadır. Sosyolojik olarak kültür, aynı zamanda bir ayırım yapma etkinliği olarak görülmektedir (Bauman, 2018). Dolayısıyla değerler de, toplumdaki bireyin eylemlerini birbirinden ayırmak amacıyla kullanılmaktadır. Bu bağlamda değerler, toplumların normlarından, inanç ve ahlakından, tutum ve davranış kalıplarından, sosyal ihtiyaçlarından beslenmekte ve insan eylemlerini motive etmektedir. Kültür ise insanın karşılaştığı sorunlara ilişkin ürettiği pratik çözümlerdir (Malinowski, 1990). Pratik bu çözümler, sosyal ilişkileri de etkilemekte ve dolayısıyla sosyal ilişkiler değerler üzerinden yürütülmektedir.

Bu çalışmada kurum bakım türleri arasında kabul edilen çocuk evlerinde görevli bakım personelleri tarafından çocuklara hangi değerlerin kazandırılmaya çalışıldığının ortaya konulması amaçlanmaktadır. Değerlerin oluşumunda bakım personelleri çocuklar tarafından model alınmaktadır. Çocuklarda değerlerin oluşumu ve aktarımında “sosyal onay” ve “model alma” şeklinde gerçekleşmektedir. Değerler ve değerlere ilişkin davranışlar büyük ölçüde “model alma” ile gerçekleşmektedir (Bandura, 1977). Değerlerin oluşmasında ve benimsenmesinde sosyal onay belirleyici bir yer tutmaktadır. Onaylanan davranışlar süreç içerisinde değerlere dönüşmektedir. Çocuklar için model alınan ve onaylanan davranışlar sosyal pekiştiriciler olarak görülmekte; böylece davranışlar kazanılmakta ve kalıcı hale gelmektedir (Dilmaç, 2007). Sosyal öğrenme yaklaşımına göre, değerler insanın içinde yetiştiği yakın çevreden beslenmektedir (Özbay, 2004). Çocuk evlerinde yaşayan çocukların yakın çevresini bakım personelleri, ev sorumluları ve aynı evde beraber kaldığı diğer çocuklar oluşturmaktadır. Dolayısıyla çocuk evleri, salt bir bakım personeli ve çocuk arasındaki ilişki değildir. Aynı evde 5-8 çocuğun kaldığı ve buradaki çocukların psiko-sosyal gelişimlerini takip eden bakım personelleri yer almaktadır. Her bir çocuk evinde görevli 3 bakım personeli bulunmakta ve bunlar vardiya usulü çalışmaktadır. Değer oluşumunun gerçekleşebilmesi için sosyal etkileşim süreçlerinde üç durum bulunması gerekmektedir. Bunlar olumlu bağlanma, grupla özdeşleme ve grup üyelerine bağlılığı geliştirmektir (Schwartz, 2006b). Diğer bir ifadeyle çocuk evlerinde de bakım personelleri ve çocuklar arasındaki bağlanmanın derecesi, ev ortamında oluşan bağlılık ve grubu kabullenme, değerlerin nasıl ve ne yönde oluşacağını etkilemektedir.

Değerlerin oluşması ve benimsenmesi için çocuğun sergilediği eylemlerini sosyal çevresinin desteklemesi ve onaylaması gerekmektedir. Ancak değişen koşullar değerler ile ilgili yaklaşımları da değiştirmektedir. Bu anlamda değerler, statik yapılar değildir. Toplumda meydana gelen

değişimlerden etkilenmektedir. Sosyal değişim süreçlerinde değerlerin yeniden oluşmasında insan davranışlarının pekiştirilmesi için sosyal onay gerekmektedir. Değerlerin oluşumu ve aktarımı sosyalleşme süreciyle gerçekleşmektedir. İnsanın sosyalleşme sürecinin belirleyici ve etkili çevresel faktörlerden birisi olarak aile kabul edilmektedir. Bu bağlamda değerler ailede oluşmaya ve öğrenilmeye başlamaktadır (Dilmaç, 2007). Toplumun kültürünün çeşitli unsur ve şekilleri aile tarafından birer değere dönüştürülerek çocuklara aktarılmaktadır. Değer oluşumunda bütün eğitim kaynaklarına göre ailenin önemli bir rolü olduğu söylenebilmektedir (Güngör, 2019). Sosyolojik olarak toplumun çekirdeğini oluşturan ve en küçük sosyal yapısı olarak kabul edilen aile günümüzde anne, baba ve çocuklardan oluşmaktadır. Aile yapısı aynı zamanda değerlerin oluşumu, kaynağı ve aktarımı konusunda belirleyici bir yerde bulunmaktadır. Aile, kuşaktan kuşağa aktarılan değerlerin taşıyıcısı olarak kabul edilmekte ve değerler her ailenin etkin üyeleri ebeveynler tarafından şekillenmektedir. Dolayısıyla çocuklar ebeveynlerinden öğrendiği veya rol model aldıkları değerleri benimsemektedir.

Aile yapısında oluşan farklı sorun alanları sebebiyle bazı çocuklar ebeveynlerinden ayrı kalmak durumuyla karşılaşmaktadır. Bu durumda bulunan her çocuk devlet tarafından korunmaktadır. Farklı nedenlerden dolayı ebeveynlerini kaybeden veya ebeveynlerinden uzakta yaşamak zorunda kalan çocukları takip edebilmek amacıyla farklı bakım türleri geliştirilmiştir. Ancak uygulamalara bakıldığında devlet korumasına alındığında hem psikososyal gelişimi açısından hem de değer oluşumu/aktarımı konusunda değer çatışması başta olmak üzere önemli bazı sorun alanlarını içerisinde barındırmaktadır. Bütün toplumlar, çocukların gelişimlerine yönelik sosyal politikalar üretmeye çalışmaktadır.

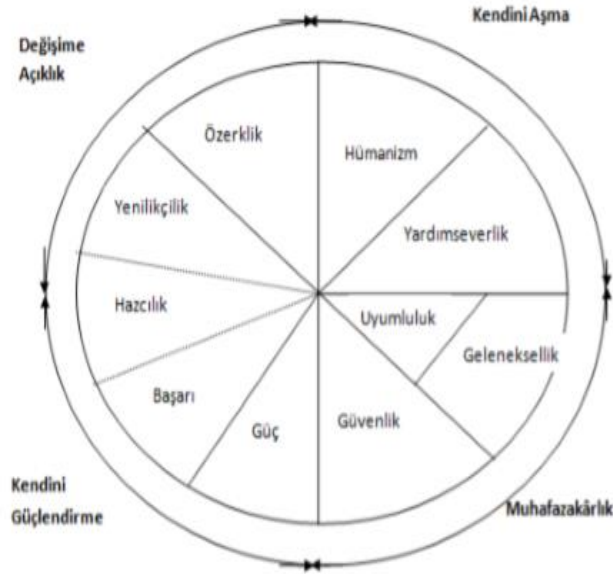
Dünyada farklı yaşantılardan kaynaklı olarak ailelerinden ayrılan çocuklar bulunmaktadır. Bu tür çocuklara yönelik farklı koruma bakım türleri bulunmaktadır. Türkiye’de devlet koruması altında olan çocuklar için işleyişleri farklı olan kurum bakım türleri bulunmaktadır. Bunlar çocuk yuvaları ve yetiştirme yurtları ile çocuk evleri ve çocuk evleri sitesi adı altında faaliyetlerini yürütmektedirler. Bu durum resmi olarak “0 - 18 yaş grubunda olup haklarında korunma kararı ve/veya bakım tedbiri kararı alınmış olup kuruluş bakımında bulunan çocukların korunması, bakımı, eğitimi, bir iş ve meslek sahibi yapılarak topluma yararlı bireyler hâline getirilmeleri ile ilgili her türlü çalışmalarını yapmak/yaptırmak, izlemek ve koordine etmek.” şeklinde tarif edilmektedir (Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Teşkilat ve Görevlerine İlişkin Yönerge, 2011). Türkiye’de 2005 yılında uygulamaya konulan Çocuk Evlerinde birbirleriyle uyumlu “0-18 yaş arasında, 5-8 çocuğa bir ev ortamı yaratılarak” (SHÇEK Genel Müdürlüğü Çocuk Evleri Çalışma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik, 2008) o çocukların korunma ve bakımları sağlanarak, bedensel ve psikososyal gelişimleri ile eğitimlerinin tamamlanması hedeflenmektedir. Çocuk evleri çocuklar açısından aile olma özelliğini göstermesi açısından dikkat çekmektedir. Çünkü koruma bakım türleri içerisinde aile ve sosyal hayata benzeme özelliği bakımından en yakın bakım türünün çocuk evleri olduğu görülmektedir. Bir apartman dairesi içerisinde bulunan çocuk evleri, sosyal hayatın içerisinde tasarlanmıştır. Ancak gündelik hayatlarını aileleri ile değil, bakım personelleri ile geçirmektedirler. Bakım personelleri, devlet koruması alınarak çocuk evlerine yerleşen çocukların büyüğü ve kendilerine model alabilecekleri kişi olarak değerlendirilmektedir. Diğer bir ifadeyle çocuk evlerinde kalan çocuklar, vakitlerinin büyük çoğunluğunu hem bakım personelleri ile geçirmekte hem de onların gözetimi altında bulunmaktadırlar. Çocuk evlerinde kalan çocuklar, kendisiyle yakından ilgilenen bakım personellerinin gerçek anne ve babası olmadıklarını bilmektedirler. Bu da gerek bakım personelleri, gerekse çocukların yaşantılarında diğer ailelerle karşılaştırıldığında farklı sorun alanları ortaya çıkabilmektedir.

Değerlerin Oluşumunda Schwartz’ın Yaklaşımı

Temel Değerler Kuramı olarak ifade edilen Schwartz’ın değer yaklaşımı farklı toplum ve kültürlerdeki insanların aşına oldukları temel değerleri öne çıkarmaktadır. Buna göre kuram belirgin 10 değer yönelimi belirlemektedir. Belirlenen bu değerler arasındaki hiyerarşik ilişki veya görece önemlerine bağlı olarak ortaya çıkan değer yapılarına odaklanmaktadır. Bu değer yapıları, kültürel olarak ele alınmaktadır. Buna göre bazı değerler kültürel olarak birbiriyle çatışmakta ya da

çalışmaktadır. Schwartz, değerlerin görece önemlerine değil, değer yapıları arasındaki uyum ve çatışmaya gönderme yapmaktadır. Kuramda değerlerin yapısı ile ilgili altı özellik bulunmaktadır (Schwartz, 2006b). Buna göre; “Değerler koparılamaz bir biçimde duygulara bağlı inançlardır. Değerler etkinliği güdüleyen istendik amaçlara gönderme yaparlar. Değerler belirli bir davranış ve durumların üstündedir. Değerler standartlar ya da ölçütler olarak işlev görür. Değerler birbirine görece önemleri temelinde sıraya konurlar. Birçok değer görece önemi davranışa rehberlik eder.” Bu altı temel özellik, değerlerin toplum içerisindeki yerini belirlemektedir.

Toplumda değerler, idealleri temsil etmekte (Ülken, 2016) ve bireyin eylemlerini güdüleyici yönü bulunmaktadır (Silah, 2000). Değerler, insan eylemlerini güdülemekte ve de yönlendirmektedir (Kamer ve Şahin, 2021). Burada değerlerin belirttiği amaç ya da güdünün boyutuna göre değerlerin ayırt edici altı özelliği öne çıkmaktadır. Değerler kuramı her bir eylemin altında yatan güdüye göre belirlenmiş on farklı değer tipi öne sürmektedir. Schwartz’ın kuramsal yaklaşımı bu değer tipleri arasındaki dinamik ilişkileri açıklamaya çalışmaktadır (Schwartz, 2006b). Kuram ayrıca, değer tiplerinin hiyerarşik veya önem derecelerine bağlı olarak ortaya çıkan değer yapıları, temel değerler olarak ele alınmakta ve kültürel olarak farklılığı vurgulamaktadır. Diğer bir ifadeyle Schwartz’ın öne sürdüğü her bir temel değer kültürel arka planı bulunmaktadır.



Şekil 1. Temel değer tipleri ve kültürel değerler arasındaki ilişki (Schwartz, S. H. (1994). Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values. *Journal of Social Issues*, 50(4), ss.19-45)

Şekil 1’e göre Schwartz’ın kuramsal yaklaşımında varsayım olarak 10 değer tipi öne sürmekte ve bu değer tiplerini “Hümanizm”, “Yardımseverlik”, “Uyumluluk”, “Geleneksellik”, “Güvenlik”, “Güç”, “Başarı”, “Hazcılık”, “Yenilikçilik”, “Özerklik” olarak tanımlamaktadır. Bu değer tipleri her toplumda ve her zaman bulunmaktadır. Ancak değer tiplerinin kendi arasındaki uyum ve çatışmaya bağlı olarak kültürel değer yapıları ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda Schwartz, tek tek değerlere değil, değerler arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır. Buna göre 10 temel değer tipinin arasındaki ilişkiye bağlı olarak, kültürel düzeyde *Değişime Açıklık*, *Kendini Aşma*, *Muhafazakârlık* ve *Kendini Güçlendirme* olmak üzere 4 değer ortaya koymaktadır. Kültürel değerler, toplumlara ve aynı toplumun farklı dönemlerine göre farklılık göstermektedir. Evrensel olarak belirlediği 10 temel değer tipinin kendi içerisindeki çatışma ve uyumuna bağlı olarak 4 temel değer ortaya belirlenmektedir. Bu 4 temel değer, kültürel açıdan ele alınmaktadır. Bir toplumda “*Muhafazakârlık*” ile “*Değişime Açıklık*” değerleri çatışan değerlerdir. Kurama göre bir toplum içerisinde ikisinin aynı anda bulunma ihtimalini düşük olarak değerlendirilmektedir. Örneğin “*Kendini Geliştirme*” değeri ile “*Kendini Aşma*” değerleri de çatışmaktadır ve bu değerler aynı anda bir toplumda bulunması mümkün değildir.

Schwartz, değer tipleri ile temel değerler arasında kavramsal bir ilişki kurmaktadır. Bu ilişkiyi kültür üzerinden açıklamaktadır. Buna göre toplumlar sosyolojik olarak kültür üzerinden tarif edilirken; aynı toplumun mensuplarının sergiledikleri eylemlerde değerler üzerinden tarif edilmektedir. Bir toplumun paylaştığı bütün unsurlar kültür içerisinde ele alınmaktadır. Bir toplumda kültürün temelini değerler oluşturmaktadır. Değerler ise insanlara neyin makul ve tercih edilebilir olduğunu göstermektedir (Schwartz, 2006a). Her kültürde insan eylemlerinin temelini değerler oluşturmakta ve değerler de kültürden kültüre değişebilmektedir.

Birey, değerler sosyalleşme sürecinde kazanmaktadır. Bireyin tercihleri, tutumları ve davranışları seçerken değerleri kılavuz olarak kullanmaktadır. Bireyin sahip olduğu değerler önem sırasına göre hiyerarşik olarak yapılanmaktadır. Buna göre değerler, toplumsal olarak kabul edilen davranış veya hedefler; görece istikrarlı inançlar olarak tarif edilmektedir (Demirutku ve Sümer, 2010). İnsan gereksinimlerinin bilişsel temsilleri olan değerler (Schwartz, 1992), davranışların düzenlenmesinde ve benliğin değerlendirilmesinde bireye yardımcı olan standartlardır (Rokeach, 1973). İnsanın amaçları ve bu amaçlara ulaşmak için sergilediği davranış kalıpları, değerler ile ilişkili olduğu kabul edilmektedir (Morsümbül, 2014). Sosyalleşme sürecinde insanın gereksinimlerine ulaşmak için ortaya koyduğu bilişsel tercihleri, değerleri meydana getirmektedir.

Koruma bakım altında kalan çocuklarda değerlerin oluşumunu Schwartz'ın Temel Değerler Kuramı çerçevesinde açıklanabilir. Çocuk evlerinde kalan çocukların değerlerinin oluşmasında, hem bakım personellerinin ile çocukların yaşantılarındaki özel durumların hem de içinde bulunduğu toplumun kültürel yapısından etkilenmektedir. Çocuk evleri, çocuk ve bakım personelleri için yaşamsal odağı olan farklı bir süreç olarak görülmektedir. Çocuklar üzerinde değerlerin oluşumunda kültürel faktörlerin yanında model alınan bireylerin belirleyici bir rolü bulunmaktadır. Evde ebeveynler, okulda öğretmenler, koruma bakımı altında kalan çocuklar için bakım personellerinin tutum ve davranışları değerleri belirlemektedir. Değerlerin benimsetilmesinde olumlu bağlanma, grupla özdeşleşme ve grup üyeleri arasındaki bağlılık önemli bir yer tutmaktadır (Schwartz, 2006b, s.268). Çocuk evleri, bağlanma, özdeşleşme ve bağlılık süreçlerinin birlikte yaşandığı yerlerdir. Çocuk evlerinde kalan bakım personelleri ve çocuklar arasındaki sosyal etkileşim süreçlerinin yoğun yaşanmasına bağlı olarak değerler oluşmaktadır.

Bu araştırmanın amacı koruma bakımı altında yaşayan çocuklara hangi değer eylemlerinin kazandırıldığını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırma kapsamında “Çocuklara göre bakım personellerinin onayladığı ve model olduğu değer eylemleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem

Yöntem bölümünde araştırma için kullanılan araştırma modeli ve çalışma grubuna ilişkin bilgiler yer almaktadır. Yarıyapılandırılmış görüşme formu ile ilgili bilgiler veri toplama araçları kısmında ifade edilmiştir. Yapılan görüşmeler ve görüşmelerin analizine de verilerin toplanması ve analizi başlığında değinilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli nitel araştırmalardan durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Durum çalışmaları, bir olayı meydana getiren ayrıntıları görmek ve tanımlamak, bir olaya ilişkin muhtemel açıklamaları göstermek ve bir olayı değerlendirmek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Gözlem, görüşme, doküman ve söylev analizi gibi teknikler yardımıyla nitel veriler toplanmaktadır (Baltacı, 2019).

Çalışma Grubu

Araştırma Ankara yerleşimi içerisinde bulunan koruma bakım türlerinden olan çocuk evleri ile sınırlandırılmıştır. Bu amaç ve sınırlar çerçevesinde yarı-yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuş

ve tarihsel olarak Kasım 2016 - Şubat 2017 arasında Ankara Çocuk Evleri Koordinasyon Merkezi tarafından belirlenen çocuklar arasından amaçlı örnekleme tekniğiyle seçilen, 7 Çocuk Evinde, 24 çocuk ile görüşülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada görüşme tekniğinden yararlanılmış ve araştırma kapsamında verilerin toplanması amacıyla yarı-yapılandırılmış 7-12 Yaş Çocuk Görüşme Formu (ÇGF) hazırlanmıştır. Oluşturulan forma ilişkin uzman görüşleri neticesinde üç bakım personeli ile pilot çalışma yapıldıktan sonra nihai form oluşturulmuştur. Bu teknikte görüşülen çocukların verdikleri bilgiler arasındaki paralellikler belirlenmeye çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşmeler neticesinde elde edilen verilere içerik analizi uygulanarak elde edilen bulgular yorumlanmıştır. İçerik analizinin temel amacı, toplanan verileri açıklamak için gerekli kavramlara ulaşmak ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Buna göre bulgular bakım personelleri ve çocuklar arasındaki eylemlere bağlı olarak oluşan değerleri bütüncül olarak gösterebilmek amacıyla değer eylemleri teması oluşturulmuş ve Schwartz'ın temel değerler kuramı çerçevesinde yorumlanmıştır.

Araştırmanın Etiği

Bu çalışma Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı'nda doktora çalışmasından üretilmiştir. Araştırmada veri toplama toplama aracının kullanımı için Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 07.06.2016 tarih ve 70440 sayılı yazısında etik kurul izni bulunmaktadır.

Bulgular

Araştırma kapsamında Ankara çocuk evlerinde yaşayan 9-12 yaşları arasında 9 Kız, 15 Erkek çocuk ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Çocuk evlerinde kalan çocuklarla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular değerlendirilmiş ve bu doğrultuda değer eylemi teması belirlenmiş ve bu temanın altında, çocukların verdikleri cevaplara ilişkin kodlar oluşturulmuştur. Schwartz'ın temel değer kuramına göre, değerlerin duygusal, düşünsel ve davranışsal boyutları bulunmaktadır (Schwartz, 1992). Dolayısıyla salt davranış üzerinden değerleri ele almak yeterli görülmemektedir. Bu yüzden değerlere ilişkin yaklaşımlarda davranış veya davranım yerine eylem tabiri kullanılmıştır.

Katılımcı çocuklarla yapılan görüşmelerde “bakım personellerinin önem verdiği değerler”, “bakım personellerinin çocuklarda görmek istediği davranışlar”, “çocukların bakım personellerinden etkilenecek kazandığı alışkanlık ya da davranışlar” gibi bakım personellerinin onayladığı ve onlardan model alınan eylemlerine yönelik görüş ve düşüncelerin incelenmiş ve Tablo 1’de öne sürülen değer eylemlerine ulaşılmıştır.

Tablo 1

Değer Eylemlerine İlişkin Çocukların Görüşleri

Değer Eylemi	f
Çalışkan ve başarılı olma	18
Kurallara uyma / Akıllı durma	16
Temizlik ve sağlık	16
Dürüstlük	13
Düzenli olma	7
İyi geçinmek	7
Dini eylemler	4

Yardımsverlik	3
Hoşgörü	1
Sorumluluk	1
Saygı	1
Kitap okuma	1

Çocuk katılımcıların görüş ve düşüncelerine göre toplam 12 değer eylemi belirlenmiştir. Bu değer eylemleri içerisinde en çok çalışkan ve başarılı olma, üzerinde durulduğu görülmektedir. Her bir değer eylemi, süreç içerisinde, çocukların çoğu zaman farkında olmadan yerine getirdiği, içselleştirdiği eylemlere (duygu, düşünce ve davranım) dönüşmektedir. Bu eylem sadece bakım personeli ve bir çocuk arasındaki ilişki değildir; aynı zamanda çocuk evi ortamında kalan herkesin sosyal etkileşimi sayesinde gerçekleşmektedir. Genel olarak bakım personelleri eylemleri “onaylayıcı kişi” ve “model alınan kişi” konumundadır.

Tablo 1’e göre 18 çocuğun görüş ve düşüncelerinde bakım personellerinin yaklaşımlarında “Çalışkan ve Başarılı” olma değer eylemi üzerinde durulmaktadır. Buna göre katılımcı çocuklardan Ç-1 “Ders çalışmamıza, gayret etmemize...”, Ç-3 “Sınav notlarını yükselttiğimiz zaman...”, Ç-4 “Ders çalışıyoruz... Ders ve temizliğe dikkat ederler. Ders çalışmamıza önem verirler... Derslerimle ilgili olduğumda, yüksek not aldığımızda mutlu olurlar”, Ç-5 “Ders çalışmamıza çok önem veriyorlar. Bazen ders çalış diyorlar, daha çok kendim çalışıyorum. Sonra ablalar kontrol ediyorlar”, Ç-6 “Daha iyi okuduğumuzda, sınavlardan yüksek not aldığımızda mutlu olurlar.”, Ç-7 “Ders çalıştırıyorlar.”, Ç-8 “Destek oluyorlar. Ders çalıştırıyorlar.”, Ç-9 “Derslerde başarılı olmamıza... Sınavlardan yüksek not alınca”, Ç-11 “Ödevlerimizi yapmadan televizyon izlememek...”, Ç-12 “Destek oluyorlar, ders çalıştırıyorlar”, Ç-13 “Sınavlardan yüksek not aldığımızda...”, Ç-15 “Mesela sınavdan güzel alınca...”, Ç-16 “Derslerimde yardımcı oluyorlar. Ödevleri bitirince ablalar kontrol ederler.”, Ç-17 “... Başarılı olmak için.”, Ç-20 “Ders çalıştığım zaman.”, Ç-21 “Ders çalış diyorlar.”, Ç-22 “Ders çalışmamıza (dikkat ederler)”, Ç-23 “Ders anlatması güzel.” gibi ifadelerine sıklıkla karşılaşılmaktadır. Schwartz’ın Başarı Değer tipini içeren, “kendini güçlendirme” kültürel değeri üzerinde durulmaktadır.

Kurallara uyma / Akıllı durma, değer eylemi de bakım personellerinin üzerinde durduğu ve çocukların benimseyip kabullendiği değerlerdir. Buna göre Ç-1 “Akıllı durduğumuz zaman mutlu oluyorlar.”, Ç-2 “Akıllı durunca mutlu oluyorlar... Çok iyi ilişkilerimiz var, kurallar var.”, Ç-3 “Konuşmalarına dikkat ediyorum. Güzel konuşuyorum, kaba konuşmuyorum. Dikkat ediyorum.”, Ç-4 “Herkes kurallara uyuyor.”, Ç-5 “Akıllı olduğum zaman.”, Ç-6 “Kurallar var. Evde koşmamalı, kavga etmemek, yemekten sonra kesinlikle elleri yıkıyoruz.”, Ç-7 “Akıllı durunca.”, Ç-10 “Akıllı ve temiz olmamıza...”, Ç-12 “İyi davranış yaptığımız zaman.”, Ç-13 “Kuralı bozanı uyarıyoruz. Bir daha yaparsa tekrar uyarıyoruz”, Ç-19 “Yaramazlık yapmadığım zaman.”, Ç-20 “Akıllı durmamıza. Annemiz akıllı durmamız konusunda bizi uyarır.”, Ç-21 “Akıllı durduğumuz zaman.”, Ç-22 “Uslu durmamıza.”, Ç-23 “Bazen gürültü oluyor... (Anneler) bizi uyarıyor.”, Ç-24 “Şımarmamıza. Akıllı durduğumuz zaman, anneleri üzmediğimiz zaman.” şeklinde ifade ederek durumu belirlemektedirler. Bu durumda Schwartz’ın “Uyumluluk” değer tipini içeren “Muhafazakârlık” kültürel değerini göstermektedir.

Temizlik, değer eylemi de bakım personellerinin üzerinde en çok durduğu ve çocukların benimseyip kabullendiği değerler arasında görülmektedir. Ç-1 “Temizlik”, Ç-2 “Temizliğe önem verin. ...sigara içen insanların yanında gezmeyin.”, Ç-3 “Genelde sağlık üzerinde duruyorlar. Dikkat ediyorlar.”, Ç-4 “Temizliğe çok önem veriyorlar. Temizlik Allah’ın emridir.”, Ç-5 “Temizliğe önem verirler. Sürekli dişleri fırçalamamızı... derler.”, Ç-6 “Sağlığımıza dikkat ediyorlar. Temizliğe önem verirler.”, Ç-9 “Kıyafetlerimizin temizliğine dikkat ederler.”, Ç-10 “Akıllı ve temiz olmamıza.”, Ç-11 “Tertipli, düzenli, temiz.”, Ç-13 “Temizliğe...”, Ç-14 “Okuldan geldiğimizde çorapları değiştirmeye, yerde pislik görünce alınmasına, temizliğe dikkat ederler.”, Ç-15 “Temiz olmamız...”, Ç-17 “Güzel, çünkü tertemiz.”, Ç-18 “Tuvaleti temiz, lavaboyu temiz bırakmamıza.”, Ç-20 “Temizliğe.”, Ç-23 “Sağlığımıza dikkat ederler.” ifadelerinde görüldüğü gibi temizlik ve sağlık konusu birlikte ele alınmaktadır.

Çocukların görüş ve düşüncelerine göre dürüstlük değer eylemi de bakım personellerinin üzerinde durduğu ve çocukların benimsediği değerlerden olduğu görülmektedir. Burada dürüstlük değer eylemi, çok farklı şekillerde ifade edilmektedir. Dürüstlük değer eylemi, doğruyu söyleme, yalan söylememe şeklinde de kendisini göstermektedir. Bu duruma ilişkin olarak Ç-1 “Yalan söylemediğimiz zaman...”, Ç-5 “Dürüst olmamıza önem verirler.”, Ç-7 “Yalan söylememeye dikkat ederler. Doğru olanı yapınca annem çok mutlu olur.”, Ç-8 “Dürüst olduğum zaman.”, Ç-10 “Dürüst olmamıza. Arkadaşlarına karşı dürüst ol, yalan söyleme diyorlar.”, Ç-11 “Dürüst olmamızı isterler.”, Ç-14 “Doğruyu söyleyince...”, Ç-15 “Yalan söylemememiz...”, Ç-16 “Yalan söylemediğimiz zaman. Doru söylememizi isterler.”, Ç-17 “Dürüst olmak.”, Ç-20 “Dürüstlüğe.”, Ç-22 “Yalan söylememize dikkat ederler.”, Ç-23 “Doğru söyleme önem verirler.”, Ç-24 “Doğru söylememize...” şeklindeki ifadelerle göre çocuk evlerinde dürüstlük değer eylemi üzerinde durulmaktadır. Bu durum Schwartz’ın Geleneksellik Değer tipinin yer aldığı “Muhafazakârlık” kültürel değeri ile açıklanabilir.

Tablo 1’e göre katılımcılardan Ç-22 “Düzenli, tertipli olunca” ile Ç-1 “Arkadaşıma iyi davranmamızı isterler.”, Ç-3 “İyi geçinmemizi isterler.”, Ç-12 “Güzel davranırsak.”, Ç-17 “Namazımı tam kıldığım zaman, bir de sadaka verdiğim zaman.”, Ç-11 “Sorumluluklarımızı yerine getirdiğimiz zaman.”, Ç-13 “Büyükklere saygılı davranmayı... bu ortamda elde ettiğimi düşünüyorum.”, Ç-1 “Kitap okuduğumuz zaman...” şeklindeki ifadelerine göre bakım personelleri çocukların uyumlu olmalarını daha çok istemektedirler. Çocukların ifadelerindeki her bir değer eylemi Schwartz’ın Temel Değer Kuramına göre, “Uyumluluk” değer tipinin yer aldığı “Muhafazakârlık” kültürel değerini göstermektedir. Kitap okuma değer eylemi, “Yenilikçilik” değer tipinin bir yansıması olarak da görülebilir. Ancak çocukların okudukları kitaplar, bakım personellerinin onayından geçmektedir. Bu durumu Ç-24 “Annelere sorarak bize uygun kitapları verirler.” şeklinde ifade etmektedir. Ç-18 “En çok yardım ettiğimizde.” ifadesindeki değer eylemi ise Schwartz’ın temel değer kuramına göre, “Yardımseverlik” değer tipinin yer aldığı “Kendini Aşma” kültürel değerini göstermektedir.

Tablo 1’e göre belirlenen değer eylemleri için, 69 defa “Muhafazakârlık”, 18 defa “Kendini Güçlendirme” ve 3 defa da “Kendini Aşma” temel değerlerine yönelik söylemler kullandıkları görülmektedir. Schwartz’ın “Kendini Aşma” ve “Kendini Güçlendirme” değer eylemleri çatışan değerler olarak gözükmektedir. Çocukların görüşlerine göre çocuk evlerinde bakım personelleri 1 yerde “Yardımseverlik” değer eyleminden bahsetmektedir. Genel olarak başarı, kurallara uyma, temizlik, düzenlilik gibi değerler öne çıkmaktadır. Bu durumda “Muhafazakârlık” ile “Kendini Güçlendirme” değer eylemleri arasında bir çatışma söz konusu değildir. Buna göre bakım personelleri genel olarak gündelik hayatta toplumla uyumlu ama kendi ayakları üzerinde duran bireyler yetiştirmek istemektedirler.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Değerler, insanların duygu, düşünce ve davranışlarına yön veren standart ölçüler olarak kabul edilmektedir (Rokeach, 1973; Schwartz, 1992). Bu tanımdan yola çıkarak değerler, insan eylemlerinin duygusal, düşünsel ve davranışsal boyutlarının anlaşılmasında belirleyici rolü bulunmaktadır. Bu bağlamda sosyal bilimlerde insanın bütün eylemleri, değerle ilişkili olduğu öne sürülmektedir. Ancak insan eylemlerinde değerlerin nasıl oluştuğu, kültürel olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla değerler ile ilişkili standartlar toplumdan topluma ve aynı toplumun farklı zamanlarında değişebilmektedir. Diğer bir ifadeyle her değer ve değer eylemi, belli kültür ortamında oluşmaktadır. Schwartz’ın yaklaşımlarına göre evrensel olarak 10 temel değer tipi ve bu değer tiplerinin arasındaki çatışma ve uyum ilişkisine bağlı olarak kültürel değerler ortaya çıkmaktadır.

Araştırma bulguları Schwartz (1992) çalışması ile karşılaştırılabilir. Değerlerin oluşumu sosyal onay ve model olma sayesinde gerçekleştirilmektedir. Ailede ebeveynler, okulda öğretmenler, çocuk evlerinde bakım personelleri bu rolü üstlenmektedirler. Bu bağlamda bakım personelleri, çocukların eylemlerini onaylayıcı ve çocuklar için model alınan kişidir. Araştırmaya göre çocuk evlerinde kalan çocuklara, bakım personelleri tarafından “çalışkan ve başarılı, kurallara uymaları / akıllı durmaları, temizlik ve sağlık, dürüstlük, düzenli olma, iyi geçinmek, dini eylemler, yardımseverlik, hoşgörü,

sorumluluk, saygı ve kitap okuma” değer eylemleri kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu durum Schwartz’ın değer kuramına göre genel olarak “*Kendini Güçlendirme*” ve “*Muhafazakârlık*” kültürel değerleri ile örtüşmektedir. Bu bağlamda çocuk evlerinde değer çatışmasına sebebiyet verecek etkinliklerden uzak durmaya çalıştıkları görülmektedir. Schwartz’ın çalışması ile karşılaştırıldığında çocukların güvenlik, uyma ve geleneksel yaklaşımlar, teme değerler açısından muhafazakârlığı gösterirken; çocukların eğlence, başarı ve sosyal çevreden kabul görme şeklindeki temel değerler ile ilgili yaklaşımları açısından kendini güçlendirmeyi gösterebiliriz.

Sonuç olarak araştırmanın ortaya çıkardığı bulgular genel olarak değerlendirildiğinde çocuk evlerinde yaşayan çocukların benimsediği değer eylemlerin Schwartz’ın değerler kuramı çerçevesinde ortaya konan değer tipleri ve kültürel değerler açısından uyumlu olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında bakım personelleri ile çocuklar arasındaki etkileşime dayanılarak bulgular elde edilmiştir. Sosyalleşme süreci günümüzde ebeveyn, öğretmen veya bakım personelleri ile sınırlı değildir. Bu bağlamda çocuklarda değerlerin oluşumunu etkileyen birçok husus bulunmaktadır. Ancak bakım personelleri de toplumsal süreçlerden etkilenmektedir. Ortaya çıkan değer eylemleri salt bakım personelleri ile çocuklar arasındaki etkileşime bağlayarak değerlendirilemez. Dolayısıyla bakım personellerini etkileyen süreçler değişmediği sürece, çocukların değer eylemleri de büyük oranda değişmeyecektir.

Öneri olarak bu tür değer araştırmalarında ortaya çıkabilecek farklılıkları gözlemlemek ve anlayabilmek için boylamsal çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Ayrıca doğrudan belirlenen değer tipleri üzerinden değil de, araştırma sürecinde katılımcıların görüş ve düşüncelerinden yola çıkarak değer eylemlerini belirleyebilmek, araştırmacının yönlendirici olmaması açısından önemli görülmektedir. Bu açıdan farklı örneklem grupları ile yapılacak bu tür nitel çalışmalar ile farklı değer eylemleri ortaya çıkabilir. Bu tür çalışmalar araştırmacılara karşılaştırma yapabilme olanağı sunmaktadır.

Yazarların Katkı Oranı

Çalışma tek yazarlı olduğu için yazarın katkı oranı %100’dür.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması oluşturacak bir husus yoktur.

Teşekkür ve Açıklama: Bu makale 2019 yılında Prof. Dr. Serdar SAĞLAM’ın danışmanlığında hazırlanan “Kurum Bakımı Altındaki Çocuklarda Değer Oluşumu: Ankara Çocuk Evleri Örneği” adlı doktora tezinden üretilmiştir. Bu vesileyle çalışmanın hazırlanması ve yürütülmesi sürecindeki katkılarından dolayı tez danışmanım Prof. Dr. Serdar SAĞLAM’a teşekkür ederim.

Kaynaklar

- Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (2), 368-388.
- Bandura, Albert. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall.
- Bauman, Z. (2018). *Bireyselleşmiş Toplum*. (Y. Alogan, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E. K. Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çoban, M. (2018). Değerler Eğitimi ve Ahilik İlkeleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 87-102.

- Demirutku, K. ve Sümer, N. (2010). Temel Değerlerin Ölçümü: Portre Değerler Anketinin Türkçe Uyarlaması, *Türk Psikoloji Yazıları*, 13 (25), Haziran, 17-25.
- Dılmaç, B. (2007). *Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Güngör, E. (2019). *Doktora, Doçentlik, Profesörlük Tezleri*. İstanbul: Yer-Su Yayınları.
- Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2021). *2020 Yıl Sonu Verileri*. www.cocukhizmetleri.aile.gov.tr adresinden 27.07.2021 tarihinde erişilmiştir.
- SHÇEK. (2008). *Genel Müdürlüğü Çocuk Evleri Çalışma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik*, www.cocukhizmetleri.aile.gov.tr adresinden 27.07.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Kamer, S. T. ve Şahin, M. (2021). Değerlere ve Değerler Eğitimine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Milli Eğitim*, 50(230), 725-744.
- Malinowski, B. (1990), *İnsan Ve Kültür*. (F. Gümüş, Çev.), Ankara: V Yayınları.
- Morsümbül, Ş. (2014). *Değerlerin Kuşaklar Arası Değişimi: Ankara Örneği*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı, Ankara.
- Özbay, Y. (2004). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi,-Kuram-Araştırma-Uygulama*. Ankara: Öğreti Yayınevi.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.
- Schwartz, S. H. (1992). Universal in The Content And Structure Of Values: Theoretical Advances and Emprical Tests in 20 Countries. M. Zanna (Ed.). *Advances In Experimental Social Psychology* in (pp. 1-65). New York: Academic Press.
- Schwartz, S. H. (1994). Are There Universal Aspects in The Structure and Contents of Uman Values?. *Journal of Soscial Issues*, 50(4), 19-45.
- Schwartz, S. H. (2006a). A Teory of Culturel Value Orientations: Explication and Applications. *Comparative Sociology*, 5 (2-3), 137-182.
- Schwartz, S. H. (2006b). Basic Human Values: Theory, Measurement and Applications. *Revue Française de Sociologie*, 42, 249-288.
- Schwartz, S. H. (2008). *Cultural Values Orientations: Nature and Implications of National Differences*. Moscow: Publishing house of SU HSE.
- Silah, M. (2000). *Sosyal Psikoloji (Davranış Bilimi)*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Ülken, H. Z. (2016). *Bilgi ve Değer*. İstanbul: Doğubatı Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Extended Abstract

Introduction

In this study, it is aimed to reveal which values are tried to be given to children by the care personnel working in children's homes, which are considered among the types of institutional care. In the formation of values, care personnel are modeled by children. The formation and transfer of values in children takes place in the form of "social approval" and "modelling". Values and values-related behaviors are largely realized by "modelling". Social approval has a decisive place in the formation and adoption of values. Approved behaviors turn into values in the process. Behaviors that are modeled and approved for children are seen as social reinforcers; thus, behaviors are acquired and become permanent. According to the social learning approach, values are nourished by the immediate environment in which people grow up. The immediate environment of children living in children's homes consists of care personnel, housekeepers and other children living in the same house. Therefore, children's homes are not just a relationship between the care staff and the child. There are care staff who stay in the same house with 5-8 children and follow the psycho-social development of the children there. There are 3 care staff working in each children's home and they work in shifts. In order for value formation to take place, three situations must exist in social interaction processes. These are positive attachment, identification with the group and developing commitment to group members. In other words, the degree of attachment between care staff and children in children's homes, commitment and acceptance of the group in the home environment affect how and in what direction the values will be formed.

Method

The aim of this research is to reveal which value actions are given to children living under protective care. The study was designed as a case study from qualitative research. Case studies are used to see and identify the details that make up an event, to show possible explanations for an event, and to evaluate an event. Qualitative data are collected with the help of techniques such as observation, interview, document and speech analysis. The research is limited to children's houses, which are among the protection care types in Ankara settlement. A semi-structured interview form was created within the framework of this purpose and boundaries, and 24 children were interviewed in 7 Children's Homes, who were selected by the purposeful sampling technique among the children historically determined by the Ankara Children's Homes Coordination Center between November 2016 and February 2017. Interview technique was used in the research and a semi-structured maintenance personnel interview form was prepared in order to collect data within the scope of the research. The final form was created after a pilot study was conducted with three maintenance personnel as a result of expert opinions on the form. In this technique, the parallels between the information given by the interviewed maintenance personnel were tried to be determined. The findings were interpreted by applying content analysis to the data obtained as a result of the interviews. The main purpose of content analysis is to reach the necessary concepts to explain the collected data and to reveal the relationships between these concepts. Accordingly, the findings were created in order to show the values formed due to the actions between care personnel and children holistically, the theme of value actions was created and interpreted within the framework of Schwartz's basic theory of values.

Finding

A total of 12 value actions were determined according to the views and thoughts of the child participants. It is seen that among these value actions, being hardworking and successful is the most emphasized. Each value action turns into actions (emotions, thoughts and behaviors) that children often unconsciously perform and internalize in the process. This action is not just the relationship between a caregiver and a child; at the same time, it takes place thanks to the social interaction of

everyone staying in the children's home environment. In general, the actions of the maintenance personnel are in the position of “approving person” and “model person”.

The formation of values is realized through social approval and modeling. Parents in the family, teachers at school, care staff in children's homes take on this role. In this context, the care staff is the person who approves the actions of the children and is the model for the children. According to the research, children staying in kindergartens are expected to gain value actions such as "hardworking and successful, obeying the rules / staying smart, cleanliness and health, honesty, orderliness, getting along, religious acts, helpfulness, tolerance, responsibility, respect and reading books". is being studied. According to Schwartz's theory of value, this situation generally coincides with the cultural values of "Self-Empowerment" and "Conservatism". In this context, it is seen that they try to stay away from activities that will cause value conflict in children's homes.

“Conservatism” discourses come to the fore the most for the determined value actions. Discourses on the core values of “Self-Empowerment” and “Self-Transcendence” are also used. However, it is seen that the discourses of "Openness to Change" are not used. Schwartz's value actions "Self-Transcendence" and "Self-Empowerment" seem to be contradictory values. According to the opinions of the children, the care staff in the children's homes mention the value action “Helpfulness” in 1 place. In general, values such as success, obeying the rules, cleanliness and orderliness come to the fore. In this case, there is no contradiction between “Conservatism” and “Self-Empowerment” value actions. Accordingly, care personnel generally want to raise individuals who are compatible with the society in daily life but stand on their own feet.

Conclusion, Discussion and Recommendations

When the findings of the research are evaluated in general, it is seen that the value actions adopted by children living in children's homes are compatible in terms of value types and cultural values revealed within the framework of Schwartz's theory of values. Within the scope of the research, findings were obtained based on the interaction between care personnel and children. The socialization process is not limited to parents, teachers or caregivers today. In this context, there are many issues that affect the formation of values in children. However, care personnel are also affected by social processes. Emerging value actions cannot be evaluated solely by linking them to the interaction between care staff and children. Therefore, as long as the processes affecting care personnel do not change, children's value actions will not change to a large extent.

Within the scope of the research, findings were obtained based on the interaction between care personnel and children. The socialization process is not limited to parents, teachers or caregivers today. In this context, there are many issues that affect the formation of values in children. However, care personnel are also affected by social processes. Emerging value actions cannot be evaluated solely by linking them to the interaction between care staff and children. Therefore, as long as the processes affecting care personnel do not change, children's value actions will not change to a large extent. As a suggestion, longitudinal studies are needed to observe and understand the differences that may arise in such value studies.

Sağlık Çalışanlarının Afiliasyon Uygulamasına Yönelik Tutumlarının Araştırılması: Kırşehir ve Bolu Örneği

Tuğçe TOPÇU
Bandırma Onyeddi Eylül Üniversitesi
tugcetopcu95@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0001-9471-6744

Musa ÖZATA
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
musaozata@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-1742-0215

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1030659
Geliş Tarihi: 03.12.2021	Revize Tarihi: 11.03.2022
	Kabul Tarihi: 16.03.2022

Atf Bilgisi

Toğcu, T. ve Özata, M. (2022). Sağlık çalışanlarının afiliasyon uygulamasına yönelik tutumlarının araştırılması: Kırşehir ve Bolu örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 113-131.

ÖZ

Araştırmanın amacı, afiliye olmuş olan T.C. Sağlık Bakanlığı Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Araştırma Hastanesi ve T.C. Sağlık Bakanlığı AİBÜ İzzet Baysal Eğitim Araştırma Hastanesinde görev yapan sağlık çalışanlarının afiliasyon uygulamasına yönelik tutumlarının belirlenmesidir. Çalışmada nicel araştırma yöntemine başvurulmuştur. Çalışmanın evrenini T.C Sağlık Bakanlığı Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim ve Araştırma Hastanesinden 965 sağlık çalışanı, T.C Sağlık Bakanlığı AİBÜ İzzet Baysal Eğitim ve Araştırma Hastanesinden ise 820 sağlık çalışanı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılmayı kabul eden 415 sağlık personeline yüz yüze anket uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi SPSS 22.00 paket programıyla yapılmıştır. Araştırmada güvenilirlik analizi, açımlayıcı faktör analizi, bağımsız gruplar arası t testi, tek yönlü varyans analizi ve ki-kare testi yapılmıştır. Araştırma sonucunda afiliasyon sisteminden memnuniyet düzeyinin hastaneler açısından farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi çalışanlarının memnuniyet düzeyinin Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi çalışanlarına göre; Sağlık Bakanlığı çalışanlarının memnuniyet düzeyinin üniversite çalışanlarına göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Sosyo-demografik özellikler açısından incelediğinde ise; hastane, bağlı olunan kurum, öğrenim durumu, meslek ve aylık gelir ile ölçek puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilirken; cinsiyet, medeni durum, toplam çalışma süresi ve hastanedeki çalışma süresi ile ölçek puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Anahtar Kelimeler: Afiliasyon, hastaneler, sağlık çalışanları.

Investigation Of Health Employees Attitudes For Affiliation: Kırşehir And Bolu Example

ABSTRACT

The study aimed to use the T.C. Ministry of Health Kırşehir Ahi Evran University Training and Research Hospital and T.C. Ministry of Health AİBÜ İzzet Baysal Training Research Hospital attending the attitudes of health workers working on affiliation practice. This study was used to use quantitative methods. The study population consisted of 965 health care workers from Kırşehir Ahi Evran University Training and Research Hospital and 820 health care workers from AIBU İzzet Baysal Training and Research Hospital. The study was a face-to-face survey of 415 health personnel who agreed to participate in the study. SPSS 22.00 package program was used to analyze the data obtained from the study. The study performed reliability analysis, exploratory factor analysis, independent t-test, one-way chi-square variance, and chi-square test. As a result of the research, it has been determined that the level of satisfaction with the affiliation system varies in hospitals. The satisfaction level of Kırşehir Ahi Evran University employees was lower than that of Bant Abant İzzet Baysal University employees. In addition, the satisfaction level of the Ministry of Health employees was found to be lower than university employees. Socio-demographic characteristics, hospital, affiliated institution, education level, profession, and monthly income and scale scores. No statistically significant difference was found between gender, marital status, total working time, hospital, and scale scores.

Keywords: Affiliation, business combinations, hospitals, health care providers.

Giriş

Son zamanlarda artan rekabetin işletmelerin varlık mücadelelerini zorlaştırdığı bilinmektedir. Bu nedenle işletmeler varlıklarını koruyabilmek ve diğer işletmeler ile rekabet edebilmek için çeşitli stratejiler geliştirmek durumundadırlar (Görmüş ve Ceylan, 2016, s. 6). Buna bağlı olarak işletmeler mevcut rekabet koşullarını sürdürebilmek için birleşmeler, satın almalar, ortak girişimler, stratejik ittifaklar veya diğer işletmeler ile konsorsiyumlar oluşturmak gibi değişik stratejik taktikler kullanılmaktadır (Akdemir Ömür ve diğerleri, 2012, s. 1613). Literatürde sağlık kurumlarında kullanılan iş birliği ve birleşme modelleri ise ortak girişim, ortak işletme anlaşması, birleşme, satın alma ve afiliasyon şeklindedir (Songur ve Babacan, 2016, s. 91). Sağlık kurumlarında bahsedilen bu birleşme modellerine başvurulmasının en önemli nedeni; iki işletmenin güçlerini birleştirerek diğer işletmelere karşı rekabet üstünlüğü sağlaması ve daha güçlü konuma gelmesidir (Ülgen ve Mirze, 2010, s. 349).

Afiliasyon yöntemi sağlık kurumlarında kullanılan iş birliği ve birleşme modellerinden en güçlüsü olarak kabul görmektedir. Afiliasyon özellikle son zamanlarda sağlık bakanlığı ve tıp fakülteleri arasındaki ortak kullanımı belirten protokoller ile gündeme gelmiştir. Olumlu bağlılık olarak adlandırılan afiliasyon; ortak amaçlara yönelik iki taraflı yardımlaşma, eşit şartlar altındaki ortaklık olabileceği gibi, kaynakların birleştirilmesi, muhatabından tanımlanmış destek alma, danışmanlığında ve gözetiminde çalışma, muhatabına üyelik, çalışan, alt ve birim ilişkisi ile bağlanma ve kendi yapısını koruyarak bir üst birime bağlanmayı da kapsayan bir birlikteliği ifade etmektedir (Aydın, 2011, s. 52).

Ülkemizde yapılan afiliasyon birliktelikleri çeşitli şekillerde meydana gelebilmektedir. Bunlar (Bilir, 2018, s. 166):

- Kamu hastaneleri ile kamu üniversiteleri arasında,
- Kamu hastaneleri ile özel üniversiteler arasında,
- Özel hastaneler ile kamu üniversiteleri arasında,
- Özel hastaneler ile özel üniversiteler arasında,
- Şehir Hastaneleri ile üniversiteler arasında,
- Şehir Hastaneleri ile özel kurumlar arasında,
- Sağlık bakanlığına bağlı hastaneler ile kamu üniversiteleri arasında,
- Sağlık Bakanlığı ile Sağlık Bilimleri Üniversitesi arasında,
- Kamu üniversiteleri ile kişi bazlı anlaşmalar şeklinde,
- Bakanlık Hastaneleri ile kişi bazlı anlaşmalar şeklinde olabilmektedir.

18.02.2011 tarih ve 27850 sayılı Üniversite Hastaneleri-Devlet Hastanesi İşbirliği (Afiliasyon) Yönetmeliği'nde ise afiliasyon; "Bakanlık ve/veya üniversitelerin görev ve hizmetlerinin yapılması, ortak gaye ve menfaatlerinin gerçekleştirilmesi için tarafların eğitim, hizmet, teknik gibi alanlarda birlikte hareket etmesini, yardımlaşmasını ve çalışmasını" ifade eder şeklinde tanımlanmıştır (Resmi Gazete, 2011).

Yapılan araştırmalar sonucunda kabul gören üç tür afiliasyon bulunmaktadır (Aktan, 2015, s. 5):

- Akademik Afiliasyon: Farklı kurumların eğitim anlayışlarında paralellik sağlamak, deneyim ve bilgi alışverişi yaparak bilginin paylaşılmasını ve bu bilgilerin hasta yararına en iyi şekilde kullanılmasını mümkün kılmak amacı ile yapılan afiliasyon türüdür.
- İnsan Gücü Afiliasyonu: Her kademedeki yapılabilen fakat eğitim amaçlı bir işgücü değişiminin sağlanabilmesi amacı ile yapılan afiliasyon türüdür.
- Teknolojik Afiliasyon: Hastanın, bir kurumda mevcut olmayan teknolojiye başka kurumdan sevk edilmesi yoluyla sağlık hizmeti alabilmesini sağlayan afiliasyon türüdür.

Genel olarak sağlık kuruluşlarının afiliye olmalarına sebep olan bazı faktörler ve bunlara ilişkin nedenler bulunmaktadır. Sağlık kuruluşlarında afiliye olmayı gerektirecek faktörler beş başlık altında toplanabilir (Songur ve Babacan, 2016, s. 92).

- Büyüme Faktörü: Yapılan yatırımlara rağmen istenilen büyümenin gerçekleştirilememesi veya pazar payının korunamaması, hastanenin pazar alanındaki rakiplerinin hizmet sunumundaki başarısına ulaşamayıp buna karşılık olarak ta ilgili hastanelerin etkili cevap verememesi durumunda afiliasyon söz konusu olmaktadır.
- Örgütsel Faktörler: Doktorların diğer sağlık kuruluşlarına yönelmesi, uzman hekimlerin rakip sağlık kuruluşlarını tercih etmesi ve sağlık kurumunun sağlık insan gücü açığı olması gibi durumlarda afiliasyon söz konusu olmaktadır.
- Finansal Faktörler: Kurumların uzun dönemli finansal raporlarında görülen olumsuzluklar, kurumun belirlenen projeleri gerçekleştirebilmek için gerekli olan sermaye eksikliğinden dolayı da afiliasyon söz konusu olmaktadır.
- Klinik Faktörler: Sağlık kuruluşunun hizmet kalitesinin rakiplerinden çok geride kalması, kurumun misyonunu gerçekleştirmede bir araç olarak gördüğü hekimlerin kurumu tercih etmemesi, kuruma olan erişimdeki yetersizlikler, hizmetin sağlanabilmesi için gerekli olan kaynaklara erişimde yaşanan güçlükler gibi nedenlerden dolayı afiliasyon söz konusu olmaktadır.
- Operasyonel Faktörler: Hastanenin karlılığını arttırmak istemesi, çalışanların sundukları hizmetlere yönelik aldıkları ücretleri yetersiz bulması nedeni ile kurumdan ayrılması ve yeni çalışan bulmakta zorluklar yaşanması, çalışan devir hızının beklenenin üzerinde olması gibi durumlardan dolayı da afiliasyon söz konusu olmaktadır.

Ülkemizde afiliye olan sağlık kuruluşlarında öncelikle amaçlanan başlıca konulara bakacak olursak (Songur ve Babacan , 2016, s. 92);

- Nitelikli sağlık insan gücü yetiştirmek,
- Yeni bilgiler geliştirmek ve üretmek,
- Daha kaliteli bir hizmet sunmak,
- Sunulan hizmetlerin maliyetlerinde düşüşlere sebep olmak ve maliyetleri etkin kullanmak,
- Her konuda geliştirme, iyileştirme sağlamak ve buna bağlı olarak ta çalışanlarında kendilerini geliştirmesini sağlamak,
- Üniversite hastanelerindeki işletme, yönetim, eğitim konularındaki iş yükünü azaltmak,
- Eksiklerin birlikte giderilmesi,
- Hastanenin kalitesini arttırmak,
- Öğrenciler için uygulama ve eğitim alanı sağlamak amaçlanmaktadır.

18.02.2011 tarihli resmi gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren "Sağlık Bakanlığına Bağlı Sağlık Tesisleri ve Üniversitelere Ait İlgili Birimlerin Birlikte Kullanımı ve İşbirliği Usul ve Esasları Hakkındaki Yönetmelik" gereğince Ahi Evran Üniversitesi Rektörlüğü ve Kırşehir Valiliği arasında 02.08.2011 tarihinde imzalanan protokol kapsamında ortak kullanım başlatılmıştır (Ahi Evran Üniversitesi Eğitim ve Araştırma Hastanesi, 2014). 01.08.2014 tarihinden itibaren ise Bolu Valiliği ve Rektörlük arasında yapılan afiliasyon (birlikte kullanım) protokolü ile Abant İzzet Baysal Üniversitesi (AİBÜ) İzzet Baysal Eğitim ve Araştırma Hastanesi olarak hizmet vermeye devam etmektedir (T.C SB. AİBÜ İzzet Baysal Eğitim ve Araştırma Hastanesi, 2018).

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin analizi ve araştırma etiğine ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemi ise belirlediğimiz problemin teorilerle test edilmesini, sayılar ile ölçülmesini ve istatistiksel açıdan analiz edilmesini ifade etmektedir (Padem vd., 2012, s. 58). Nicel araştırma yönteminin tercih edilmesindeki asıl amaç yanlışlıktan uzak, nesnel, neden sonuç ilişkilerini açıklayan ve genellenebilir bilgiye ulaşmaktır (Türnüklü, 2001, s. 8).

Evren ve Örneklem

2018-2019 yılları arasında gerçekleştirilen çalışmanın evrenini T.C Sağlık Bakanlığı Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim ve Araştırma Hastanesinden 965 ve T.C Sağlık Bakanlığı AİBÜ İzzet Baysal Eğitim ve Araştırma Hastanesinden ise 820 sağlık personeli oluşturmaktadır. Basit tesadüfi örneklem yöntemi kullanılan çalışmada, örneklem büyüklüğü 320 olarak hesaplanmış ve araştırmaya katılmayı kabul eden 415 sağlık çalışanına yüz-yüze anket uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada kullanılan anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde sağlık çalışanlarının sosyo-demografik özelliklerine yönelik altı soru yer almaktadır. İkinci bölümü oluşturan Afiliasyon Tutum Ölçeği ise araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında öncelikle amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen 8 hekim ile görüşme yapılmıştır ve bu hekimlerden elde edilen veriler ile literatür bilgilerinden hareketle 45 maddelik soru havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan sorular 5 uzmana gönderilmiş ve uygun olmayan sorular ölçekten çıkartılmıştır. Kalan sorular üzerinde yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçekteki madde sayısı 25'e düşürülmüştür. Belirtilen anket formunda yanıt seçenekleri beşli likert tipi olarak tasarlanmış ve cevaplar; (1) "Kesinlikle Katılmıyorum", (2) "Katılmıyorum", (3) "Kısmen Katılıyorum", (4) "Katılıyorum" ve (5) "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı 0,938 olarak hesaplanmıştır. Sonuçlara göre ölçek geçerli ve güvenilirdir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizi SPSS 22.00 paket programıyla yapılmıştır. Ek olarak doğrulayıcı faktör analizinde AMOS programından yararlanılmıştır. Toplanan veriler üzerinde tanımlayıcı istatistikler, bağımsız gruplar arası t testi, tek yönlü varyans analizi ve ki-kare testi yapılmıştır.

Ayrıca afiliasyon tutum ölçeğinin boyutlara indirgenmesi ve birleşme geçerliliklerinin sınanması için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Afiliasyon tutum ölçeğine ait AFA sonuçları Tablo 1'de ve Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Afiliasyon KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Bartlett's Küresellik Test Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterliliği Ölçüsü		0,930
Bartlett's Küresellik Testi	Ki-kare Değeri	8668,696
	Df	300
	p	0,000

Tablo 2

Afiliasyon Tutum Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Yükleri

	Olumsuz Yöneler	Olumlu Yöneler	Eğitime Etkisi
1.Afiliasyon uygulaması çalışanların verimliliğini düşürüyor.	0,632		
2.Afiliasyon uygulaması çalışanların motivasyonunu olumsuz yönde etkiliyor.	0,567		
3.Afiliasyon, iletişim sorununa neden oluyor.	0,714		
4.Afiliasyon uygulaması işlerin aksamasına neden oluyor.	0,565		
5.Afiliasyon uygulaması iş yavaşlatma sorununun ortaya çıkmasına neden oluyor.	0,593		
6.Afiliasyon uygulaması iş adaletsizliğine neden oluyor.	0,715		
7.Afiliasyon uygulaması iş huzurunda bozulmaya neden oluyor.	0,782		
8.Afiliasyon, iş paylaşımında belirsizliğe yol açıyor.	0,830		
9.Afiliasyon, iş yükünde artışa neden oluyor.	0,750		
10.Afiliasyon uygulaması kaynakların kullanımında israfa neden oluyor.	0,617		

11.Afiliasyon uygulaması ücret eşitsizliğine sebep oluyor.	0,814
12.Afiliasyon uygulaması hastane yönetiminde çift başlılığa sebep oluyor.	0,893
13.Afiliasyon uygulaması bürokrasiyi artırıyor.	0,782
14.Afiliasyon uygulaması çalışanlarda ayrımcılığa sebep oluyor.	0,860
15.Afiliasyon uygulaması çalışanlar için çifte sorumluluğun ortaya çıkmasına sebep oluyor.	0,854
16.Afiliasyon uygulaması örgüt içerisinde çatışmaya neden oluyor.	0,888
17.Afiliasyon uygulaması ile öğretim üyesi istihdamı sağlanıyor.**	0,526
18.Afiliasyon uygulaması çalışanların kendilerini geliştirmesine olanak sağlıyor.**	0,532
19.Afiliasyon uygulaması kurumsal etkinliği artırıyor.**	0,792
20.Afiliasyon uygulaması ile birlikte çalışanların ekonomik durumlarında iyileşme sağlanıyor.**	0,528
21.Afiliasyon hekim çeşitliliğini ve hekim sayısını artırıyor.**	0,825
22.Afiliasyon ile hastalara yönelik bakımın kalitesi artıyor.**	0,803
23.Afiliasyon uygulaması eğitimin aksamasına neden oluyor.	0,885
24.Afiliasyon uygulaması eğitim kalitesinin düşmesine neden oluyor.	0,782
25.Afiliasyon, öğrenciler için alt yapı eksikliğine yol açıyor.	0,876

** Ters kodlanan sorular

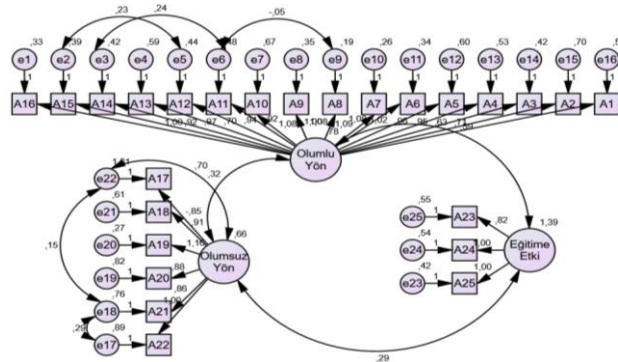
Tablo 1’de ve Tablo 2’de görüldüğü üzere Principal Components ve Direct Oblimin faktör rotasyon yöntemleri kullanılarak yapılan faktör analizinde Bartlett'in Küresellik değeri anlamlı ve KMO değeri 0,930 olarak bulunmuştur. Uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, afiliasyon tutum ölçeğinde yer alan 25 sorunun, 3 faktör altında toplandığı görülmüştür. Yapılan faktör analizi sonucunda öz değeri (eigenvalues) 1’in üzerinde 3 faktör olduğu ve afiliasyon tutum ölçeğindeki maddelerin sorunsuz bir şekilde faktöre yüklendikleri görülmüştür.

Tablo 3
Açıklanan Varyans Değerleri

Değişkenler	Öz değerler		
	Toplam	% Varyans	%Kümülatif
1.Olumsuz Yönler	11,728	46,913	46,913
2.Olumsuz Yönler	2,848	11,392	58,305
3.Eğitime Etkisi	1,802	7,210	65,515

Tablo 3’de görüldüğü üzere; 3 faktör tarafından açıklanan toplam varyans değerinin 65,515 olduğu belirlenmiştir. Buna bağlı olarakta ölçekteki maddeler ile maddelerin ait oldukları faktörler arasında önemli bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Ölçek maddeleri ile yüklendikleri faktörler arasındaki ilişki dikkate alınarak söz konusu faktörler sırasıyla, olumsuz yönler (1.faktör), olumlu yönler (2. faktör) ve eğitime etkisi (3. faktör) olarak belirlenmiştir. %65,515 olan toplam varyansın %46,913’ü birinci faktör, %11,392’si ikinci faktör ve % 7,210’u ise üçüncü faktör tarafından açıklanmaktadır.



Şekil 1. Afiliasyon Ölçeğine Yönelik Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol Diyagramı

Şekilde 1’de görüldüğü üzere Afiliasyon Ölçeğine Yönelik Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol Diyagramı verilmiştir. İlgili ölçek daha önce keşfedilmiş olduğu için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen veriler tabloda verilmektedir.

Tablo 4

Afiliasyon Ölçeğine İlişkin Güvenilirlik ve Geçerlilik Değerleri

Değişken	χ^2/df ≤5	GFI ≥ 0,85	CFI ≥ 0,90	RMSEA ≤ 0,08	SRMR ≤ 0,08	Madde Sayısı
Afiliasyon	4,82	0,863	0,905	0,08	0,07	25

Tablo 4 incelendiğinde Afiliasyon ölçeğine ait doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarından elde edilen değerlerin, ölçeğin kabul edilebilir sınırlarda olduğu anlaşılmıştır. Bazı hata terimleri arasında kovaryans bağı oluşturularak ölçek kabul edilebilir düzeye getirilmiştir. Örneğin e2 ile e5, e3 ile e6, e6 ile e9, e17 ile e18 bu bağlardandır. Literatürde kabul görmüş yaygın uyum indeks değerleri Meydan ve Şeşen (2015, s. 37)’e göre χ^2/df değeri ≤5; GFI değeri, ≥ 0,85; CFI değeri, ≥0,90; RMSEA değeri 0,06-0,08; SRMR/RMR değeri 0,06-0,08 olarak ifade edilmiştir. Ayrıca verilen değerler kabul edilebilir uyum değerleridir. İyi uyum değerleri ise χ^2/df değeri ≤3; GFI değeri, ≥ 0,90; CFI değeri, ≥0,95; RMSEA değeri ≤0,05; SRMR/RMR değeri ≤0,05 olarak ifade edilmiştir. Tabloya göre elde edilen sonuçlar, ölçeğin geçerli olduğunu göstermektedir.

Ek olarak katılımcıların afiliasyon tutum ölçeğindeki sorulara verdikleri cevapların tutarlılığını ölçmek amacıyla güvenilirlik analizi yapılmıştır. Yapılan güvenilirlik analizi Cronbach Alfa değerine göre incelenmiştir.

Tablo 5

Afiliasyon Tutum Ölçeğinin ve Alt Boyutlarının Güvenilirlik Analizi

	Cronbach’s Katsayısı	Alfa Madde Sayısı
Afiliasyon Tutum Ölçeği Güvenilirlik Analizi	0,938	25
Afiliasyon Tutum Ölçeği Olumsuz Yönler Alt Boyutu Güvenilirlik Analizi	0,96	16
Afiliasyon Tutum Ölçeği Olumlu Yönler Alt Boyutu Güvenilirlik Analizi	0,786	6
Afiliasyon Tutum Ölçeği Eğitime Etkisi Alt Boyutu Güvenilirlik Analizi	0,876	3

Katılımcıların afiliasyon anketindeki sorulara verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılık incelendiğinde; 0,938 Cronbach's Alpha katsayısı ile tutarlı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca afiliasyon anketindeki alt boyutlara verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılık incelendiğinde; olumsuz yönler alt boyutunun 0,960 Cronbach's Alpha katsayısı ile tutarlı olduğu, olumlu yönler alt boyutunun 0,786 Cronbach's Alpha katsayısı ile tutarlı olduğu ve eğitime etkisi alt boyutunun da 0,876 Cronbach's Alpha katsayısı ile tutarlı olduğu belirlenmiştir.

Çalışmanın normal dağılım testine uygunluk göstermesi sebebi ile parametrik testler tercih edilmiştir. Normal dağılıma uygunluk testi Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Normal Dağılıma Uygunluk Testi

	Kolmogorov- Statistic	Smirnov ^a Sd	p
Afiliasyon Tutum Ölçeği	0,041	415	0,088

Tablo 6 incelendiğinde; p değeri p>0,05 değerinden büyük olduğu için verilerin normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle parametrik testlerin kullanılması uygun bulunmuştur.

Araştırma Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında bütün kurallara uyulmuştur. Ayrıca bu çalışma için Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Fm Bilimleri Araştırmaları ve Yayın Etiği Kurulunun 11.03.2019 tarih ve 28/02 sayılı etik kurul onayı alınmıştır.

Bulgular

Anket yöntemi ile elde edilen veriler, SPSS 22.00 paket programı ile araştırma desenine uygun bir şekilde analiz edilmiştir. Çalışmanın bu bölümünde, araştırmaya katılanların sosyo-demografik özellikleri, sosyo-demografik özelliklerine göre memnuniyet düzeyleri, sosyo-demografik özelliklerine göre uygulamayı destekleme düzeyleri ve anket sorularına verilen cevapların sosyo-demografik değişkenler açısından karşılaştırılmasına ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 7

Araştırmaya Katılanların Sosyo-Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

	Değişken	Sayı (n)	Yüzde (%)
Hastane	Ahi Evran Üniversitesi Eğitim ve Araştırma Hastanesi (E.A.H)	215	51,8
	AİBÜ İzzet Baysal E.A.H	200	48,2
Cinsiyet	Kadın	263	63,4
	Erkek	152	36,6
Medeni Durum	Evli	313	75,4
	Bekâr	102	24,6
Öğrenim Durumu	Lise	28	6,7
	Ön lisans	92	22,2
	Lisans	178	42,9
	Lisansüstü	117	28,2
Meslek	Doktor	106	25,5
	Hemşire-Hemşir-Ebe	198	47,7
	Diğer Sağlık Çalışanı	111	26,7
Aylık Gelir	2000-4000 TL Arası	234	56,4
	4001-6000 TL Arası	82	19,8
	6001-8000 TL Arası	62	14,9
	8001 TL ve Üzeri	37	8,9
Toplam Çalışma Süresi	1-9 Yıl Arası	169	40,7
	10-19 Yıl Arası	186	44,8
	20 Yıl ve Üzeri	60	14,5
Kurumdaki Çalışma Süresi	1-5 Yıl Arası	262	63,1
	6-10 Yıl Arası	113	27,2
	11 Yıl ve Üzeri	40	9,6
Hangi Kuruma Bağlı	Sağlık Bakanlığı	300	72,3
	Tıp Fakültesi	115	27,7
Toplam		415	100,00

Tablo 7’de görüldüğü üzere araştırmaya katılanların çalıştıkları hastaneler açısından dağılımları incelendiğinde 215 (%51,8)’inin Ahi Evran Üniversitesi E.A.H’de 200 (%8,2)’ünün AİBÜ İzzet Baysal E.A.H’de görev yaptığı görülmektedir. Cinsiyet açısından bakıldığında; 263 (%63,4)’ünün kadın, 152 (%36,6)’sinin erkek olduğu görülmektedir. Medeni durumları açısından bakıldığında; 313 (%75,4)’ünün evli, 102 (%24,6)’sinin bekâr olduğu görülmektedir. Öğrenim durumları açısından bakıldığında; 28 (%6,7)’inin lise mezunu, 92 (%22,2)’sinin ön lisans mezunu, 178 (%42,9)’inin lisans mezunu ve 117 (%28,2)’sinin lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Meslekleri açısından bakıldığında; 106 (%25,5)’sinin doktor, 198 (%47,7)’inin hemşire-hemşir-ebe ve 111 (%26,7)’inin diğer sağlık çalışanı olduğu görülmüştür. Aylık gelirleri açısından bakıldığında; 234 (%56,4)’ünün 2000-4000 TL arası gelire sahip olduğu, 82 (%19,8)’sinin 4001-6000 TL arası gelire sahip olduğu, 62 (%14,9)’sinin 6001-8000 TL arası gelire sahip olduğu ve 37 (%8,9)’sinin 8001 TL ve

üzeri gelire sahip olduğu görülmektedir. Toplam çalışma süreleri açısından bakıldığında; 169 (%40,7)'unun 1-9 yıl arası çalışma süresinin olduğu, 186 (%44,8)'sının 10-19 yıl çalışma süresinin olduğu ve 60 (%14,5)'inin 20 yıldan daha uzun süre çalışma süresinin olduğu görülmektedir. Kurumdaki çalışma süreleri açısından bakıldığında ise; 262 (%63,1)'sinin 1-5 yıl arası kurumda çalıştığı, 113 (%27,2)'ünün 6-10 yıl arası kurumda çalıştığı ve 40 (%9,6)'ının 11 yıl ve üzeri süredir kurumda çalıştığı görülmektedir. Son olarak sağlık çalışanlarının 300 (%72,3)'ünün sağlık bakanlığına bağlı olarak çalıştığı ve 115 (%27,7)'inin tıp fakültesine bağlı olarak çalıştığı gözlenmiştir.

Tablo 8

Afiliasyon Tutum Ölçeğine Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Afiliasyon Tutum Ölçeği	Ortalama \bar{x}	Standart Sapma
1.Afiliasyon uygulaması ücret eşitsizliğine sebep oluyor.	4,07	1,073
2.Afiliasyon uygulaması motivasyonu olumsuz yönde etkiliyor.	4,06	1,007
3.Afiliasyon uygulaması çalışanların verimliliğini düşürüyor	4,04	0,962
4.Afiliasyon uygulaması hastane yönetiminde çift başlılığa sebep oluyor.	4,04	1,065
5.Afiliasyon uygulaması çalışanlarda ayrımcılığa sebep oluyor.	4,00	1,079
6.Afiliasyon uygulaması çalışanlar için çifte sorumluluğun ortaya çıkmasına sebep oluyor.	3,98	1,031
7.Afiliasyon uygulaması örgüt içerisinde çatışmaya neden oluyor.	3,97	1,058
8.Afiliasyon, iş yükünde artışa neden oluyor.	3,93	1,063
9.Afiliasyon uygulaması bürokrasiyi artırıyor.	3,90	0,989
10.Afiliasyon uygulaması ile birlikte çalışanların ekonomik durumlarında iyileşme sağlanıyor.**	3,89	1,159
11.Afiliasyon, iletişim sorununa neden oluyor.	3,87	1,061
12.Afiliasyon, iş paylaşımında belirsizliğe yol açıyor.	3,87	1,054
13.Afiliasyon uygulaması iş huzurunda bozulmaya neden oluyor.	3,86	1,091
14.Afiliasyon uygulaması iş adaletsizliğine neden oluyor.	3,75	1,119
15.Afiliasyon uygulaması işlerin aksamasına neden oluyor.	3,66	1,122
16.Afiliasyon uygulaması çalışanların kendilerini geliştirmesine olanak sağlıyor.**	3,60	1,081
17.Afiliasyon uygulaması iş yavaşlatma sorununun ortaya çıkmasına neden oluyor.	3,58	1,193
18.Afiliasyon uygulaması kaynakların kullanımında israfa neden oluyor.	3,49	1,255
19.Afiliasyon uygulaması kurumsal etkinliği artırıyor.**	3,42	1,078
20.Afiliasyon uygulaması eğitim kalitesinin düşmesine neden oluyor.	3,19	1,394
21.Afiliasyon, öğrenciler için alt yapı eksikliğine yol açıyor.	3,07	1,349
22.Afiliasyon uygulaması eğitimin aksamasına neden oluyor.	3,03	1,220
23.Afiliasyon ile hastalara yönelik bakımın kalitesi artıyor.**	3,02	1,248
24.Afiliasyon hekim çeşitliliğini ve hekim sayısını artırıyor.**	2,64	1,126
25.Afiliasyon uygulaması ile öğretim üyesi istihdamı sağlanıyor.**	2,35	1,066
GENEL	3,61	0,712

**Ters kodlanan sorular

Tablo 8'de görüldüğü üzere sağlık çalışanlarının afiliasyon ölçek sorularına verdikleri cevaplar incelendiğinde; sırasıyla “*Afiliasyon uygulaması ücret eşitsizliğine sebep oluyor*” sorusu ($\bar{x}=4,07$), “*Afiliasyon uygulaması motivasyonu olumsuz yönde etkiliyor.*” sorusu ($\bar{x}=4,06$) ve “*Afiliasyon uygulaması çalışanların verimliliğini düşürüyor*”, “*Afiliasyon uygulaması hastane yönetiminde çift başlılığa sebep oluyor.*” sorularına ($\bar{x}=4,04$) verilen cevapların ortalaması en yüksek olmuştur. “*Afiliasyon ile hastalara yönelik bakımın kalitesi artıyor.*” sorusu ($\bar{x}=3,02$), “*Afiliasyon hekim çeşitliliğini ve hekim sayısını artırıyor.*” sorusu ($\bar{x}=2,64$) ve “*Afiliasyon uygulaması ile öğretim üyesi istihdamı sağlanıyor.*” sorusuna ($\bar{x}=2,35$) verilen cevapların ortalaması en düşük olmuştur. Sağlık çalışanlarının ölçek sorularına verdikleri cevapların genel ortalaması ise $\bar{x}=3,61$ 'dir.

Tablo 9

Sağlık Çalışanlarının Çalıştıkları Hastaneye Göre Afiliasyon Uygulamasına Yönelik Memnuniyet Düzeylerini Gösteren Çapraz Tablo Sonuçları

		Hiç Memnun Değilim	Memnun Değilim	Kısmen Memnunum	Memnunum	Toplam
KAEÜ-EAH	Sayı (n)	3	53	38	11	215
	Yüzde (%)	52,6	24,7	17,7	5,1	100,00
AİBÜ-EAH	Sayı (n)	58	58	67	17	200
	Yüzde (%)	29,0	29,0	33,5	8,5	100,00
Toplam	Sayı (n)	171	111	105	28	415
	Yüzde (%)	41,2	26,7	25,3	6,7	100,00
		Değer		Sd		Sig. (p)
Pearson Ki-Kare		26,703		3		0,000

Tablo 9’da görüldüğü üzere sağlık çalışanlarının çalıştıkları hastaneye göre afiliasyon uygulamasına yönelik memnuniyet düzeyleri incelenmiştir. KAEÜ E.A.H’de görev yapan sağlık çalışanlarının memnuniyet düzeyleri incelendiğinde; 113 (%52,6)’ünün hiç memnun değilim, 53 (%24,7)’ünün memnun değilim, 38 (%17,7)’inin kısmen memnunum ve 11 (%5,1)’inin de memnunum yanıtlarını verdiği görülmektedir. AİBÜ E.A.H’de görev yapan sağlık çalışanlarının memnuniyet düzeyleri incelendiğinde ise; 58 (%29,0)’ünün hiç memnun değilim, 58 (%29,0)’ünün memnun değilim, 67 (%33,5)’inin kısmen memnunum ve 17 (%8,5)’inin memnunum yanıtlarını verdiği görülmektedir.

Afiliasyon uygulamasına yönelik memnuniyet düzeylerinin görev yapılan hastaneler açısından farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Ki-Kare testi sonucunda farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu saptanmıştır ($p < 0,05$). Ahi Evran Üniversitesi E.A.H sağlık çalışanlarının memnuniyet düzeylerinin AİBÜ İzzet Baysal E.A.H sağlık çalışanlarına oranla daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Tablo 10

Sağlık Çalışanlarının Mesleklerine Göre Afiliasyon Uygulamasına Yönelik Memnuniyet Düzeylerini Gösteren Çapraz Tablo Sonuçları

		Hiç Memnun Değilim	Memnun Değilim	Kısmen Memnunum	Memnunum	Toplam
Doktor	Sayı (n)	35	39	25	7	106
	Yüzde (%)	33,0	36,8	23,6	6,6	100,00
Hemşire-Ebe	Sayı (n)	77	51	53	17	198
	Yüzde (%)	38,9	25,8	26,8	8,6	100,00
Diğer Sağlık Çalışanı	Sayı (n)	59	21	27	4	111
	Yüzde (%)	53,2	18,9	24,3	3,6	100,00
Toplam	Sayı (n)	171	111	105	28	415
	Yüzde (%)	41,2	26,7	25,3	6,7	100,00
		Değer		Sd		Sig. (p)
Pearson Ki-Kare		15,397		6		0,017

Tablo 10’da görüldüğü üzere sağlık çalışanlarının mesleklerine göre afiliasyon uygulamasına yönelik memnuniyet düzeyleri incelenmiştir. Doktorların memnuniyet düzeyleri incelendiğinde; 35 (%33,0)’ünün hiç memnun değilim, 39 (%36,8)’unun memnun değilim, 25 (%23,6)’inin kısmen memnunum ve 7 (%6,6)’sinin de memnunum yanıtlarını verdiği görülmektedir. Hemşire-ebelerin memnuniyet düzeyleri incelendiğinde; 77 (%38,9)’sinin hiç memnun değilim, 51 (%25,8)’inin memnun değilim, 53 (%26,8)’ünün kısmen memnunum ve 17 (%8,6)’sinin de memnunum yanıtlarını verdiği görülmektedir. Diğer sağlık çalışanlarının memnuniyet düzeyleri incelendiğinde ise; 59 (%53,2)’unun hiç memnun değilim, 21 (%18,9)’inin memnun değilim, 27 (%24,3)’sinin kısmen memnunum ve 4 (%3,6)’ünün ise memnunum yanıtlarını verdiği görülmektedir.

Afilyasyon uygulamasına yönelik memnuniyet düzeylerinin sağlık çalışanlarının meslekleri açısından farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Ki-Kare testi sonucunda farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür ($p<0,05$).

Tablo 11

Sağlık Çalışanlarının Bağlı Oldukları Kuruma Göre Afilyasyon Uygulamasına Yönelik Memnuniyet Düzeylerini Gösteren Çapraz Tablo Sonuçları

		Hiç Memnun Değilim	Memnun Değilim	Kısmen Memnunum	Memnunum	Toplam
Sağlık Bakanlığı	Sayı (n)	149	76	60	15	300
	Yüzde (%)	49,7	25,3	20,0	5,0	100,00
Tıp Fakültesi	Sayı (n)	22	35	45	13	115
	Yüzde (%)	19,1	30,4	39,1	11,3	100,00
Toplam	Sayı (n)	171	111	105	28	415
	Yüzde (%)	41,2	26,7	25,3	6,7	100,00
		Değer		Sd		Sig. (p)
Pearson Ki-Kare		36,544		3		0,000

Tablo 11’de görüldüğü üzere sağlık çalışanlarının bağlı oldukları kuruma göre afilyasyon uygulamasına yönelik memnuniyet düzeyleri incelenmiştir. Sağlık Bakanlığına bağlı olarak görev yapan sağlık çalışanlarının memnuniyet düzeyleri incelendiğinde; 149 (%49,7) kişinin hiç memnun değilim, 76 (%25,3) kişinin memnun değilim, 60 (%20,0) kişinin kısmen memnunum ve 15 (%5,0) kişinin de memnunum yanıtlarını verdiği görülmektedir. Tıp Fakültesine bağlı olarak görev yapan sağlık çalışanlarının memnuniyet düzeyleri incelendiğinde ise; 22 (%19,1) kişinin hiç memnun değilim, 35 (%30,4) kişinin memnun değilim, 45 (%39,1) kişinin kısmen memnunum ve 13 (%11,3) kişinin ise memnunum yanıtlarını verdiği görülmektedir.

Afilyasyon uygulamasına yönelik memnuniyet düzeylerinin bağlı olunan kurumlar açısından farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Ki-Kare testi sonucunda farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Elde edilen sonuca göre kurum ile memnuniyet düzeyi arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Sağlık Bakanlığına bağlı olan sağlık çalışanlarının memnuniyet düzeylerinin Tıp Fakültesine bağlı olan sağlık çalışanlarına oranla daha düşük olduğu görülmüştür.

Tablo 12

Sağlık Çalışanlarının Çalıştıkları Hastaneye Göre “Afilyasyon Uygulamasını Desteklemiyorum ve Uygulamanın Kaldırılması Gerektiğini Düşünüyorum” Sorusuna Verdikleri Cevapları Gösteren Çapraz Tablo Sonuçları

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Toplam
KAEÜ-E.A.H	Sayı (n)	18	12,6	27	35	123	215
	Yüzde (%)	8,4	5,6	12,6	16,3	57,2	100,00
AİBÜ-E.A.H	Sayı (n)	5	2	50	44	79	200
	Yüzde (%)	2,5	1,0	25,0	22,0	39,5	100,00
Toplam	Sayı (n)	23	4	77	79	202	415
	Yüzde (%)	5,5	8,2	18,6	19,0	48,7	100,00
		Değer			Sd		Sig. (p)
Pearson Ki-Kare		27,262			4		0,000

Tablo 12’de görüldüğü üzere sağlık çalışanlarının çalıştıkları hastaneye göre “Afiliasyon Uygulamasını Desteklemiyorum ve Uygulamanın Kaldırılması Gerektiğini Düşünüyorum” sorusuna verdikleri cevaplar incelenmiştir. KAEÜ-E.A.H’de görev yapan sağlık çalışanlarının soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde; 18 (%8,4)’inin kesinlikle katılmıyorum, 12 (%5,6)’sinin katılmıyorum, 27 (%12,6)’sinin kısmen katılıyorum, 35 (%16,3)’inin katılıyorum ve 123 (%57,2)’ünün de kesinlikle katılıyorum yanıtlarını verdiği görülmektedir. AİBÜ-E.A.H’de görev yapan sağlık çalışanlarının soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde ise; 5 (%2,5)’inin kesinlikle katılmıyorum, 22 (%11,0)’sinin katılmıyorum, 50 (%25,0)’sinin kısmen katılıyorum, 44 (%22,0)’ünün katılıyorum ve 79 (%39,5)’unun ise kesinlikle katılıyorum yanıtlarını verdiği görülmektedir.

“Afiliasyon Uygulamasını Desteklemiyorum ve Uygulamanın Kaldırılması Gerektiğini Düşünüyorum” sorusunun çalışılan hastaneler açısından farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Ki-Kare testi sonucunda farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür ($p<0,05$).

Tablo 13

Sağlık Çalışanlarının Mesleklerine Göre “Afiliasyon Uygulamasını Desteklemiyorum ve Uygulamanın Kaldırılması Gerektiğini Düşünüyorum” Sorusuna Verdikleri Cevapları Gösteren Çapraz Tablo Sonuçları

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Toplam
Doktor	Sayı (n)	2	8	23	17	56	106
	Yüzde (%)	1,9	7,5	21,7	16,0	52,8	100,00
Hemşire-Ebe	Sayı (n)	19	20	36	44	79	198
	Yüzde (%)	9,6	10,1	18,2	22,2	39,9	100,00
Diğer Sağlık Çalışanı	Sayı (n)	2	6	18	18	67	111
	Yüzde (%)	1,8	5,4	16,2	16,2	60,4	100,00
Toplam	Sayı (n)	23	34	77	79	202	415
	Yüzde (%)	5,5	8,2	18,6	19,0	48,7	100,00
		Değer			Sd	Sig. (p)	
Pearson Ki-Kare		22,765			8	0,004	

Tablo 13’te görüldüğü üzere sağlık çalışanlarının mesleklerine göre “Afiliasyon Uygulamasını Desteklemiyorum ve Uygulamanın Kaldırılması Gerektiğini Düşünüyorum” sorusuna verdikleri cevaplar incelenmiştir. Doktorların soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde; 2 (%1,9)’sinin kesinlikle katılmıyorum, 8 (%7,5)’inin katılmıyorum, 23 (21,7)’ünün kısmen katılıyorum, 17 (%16,0)’sinin katılıyorum ve 56 (%52,8)’sinin ise kesinlikle katılıyorum yanıtlarını verdiği görülmektedir. Hemşire-Ebelerin soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde; 19 (%9,6)’unun kesinlikle katılmıyorum, 20 (%10,1)’sinin katılmıyorum, 36 (%18,2)’sinin kısmen katılıyorum, 44 (%22,2)’ünün katılıyorum ve 79 (%39,9)’unun da kesinlikle katılıyorum yanıtlarını verdiği görülmektedir. Diğer sağlık çalışanlarının soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde ise; 2 (%1,8)’sinin kesinlikle katılmıyorum, 6 (%5,4)’sinin katılmıyorum, 18 (%16,2)’inin kısmen katılıyorum, 18 (%16,2)’inin katılıyorum ve 67 (%60,4)’sinin kesinlikle katılıyorum yanıtlarını verdiği görülmektedir.

“Afiliasyon Uygulamasını Desteklemiyorum ve Uygulamanın Kaldırılması Gerektiğini Düşünüyorum” sorusunun sağlık çalışanlarının meslekleri açısından farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Ki-Kare testi sonucunda farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür ($p<0,05$).

Tablo 14

Sağlık Çalışanlarının Bağlı Oldukları Kuruma Göre “Afiliasyon Uygulamasını Desteklemiyorum ve Uygulamanın Kaldırılması Gerektiğini Düşünüyorum” Sorusuna Verdikleri Cevapları Gösteren Çapraz Tablo Sonuçları

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Toplam
Sağlık Bakanlığı	Sayı (n)	21	21	37	57	164	300
	Yüzde (%)	7,0	7,0	12,3	19,0	54,7	100,00
Tıp Fakültesi	Sayı (n)	2	13	40	22	38	115
	Yüzde (%)	1,7	11,3	34,8	19,1	33,0	100,00
Toplam	Sayı (n)	23	34	77	79	202	415
	Yüzde (%)	5,5	8,2	18,6	19,0	48,7	100,00
		Değer			Sd		Sig. (p)
Pearson Ki-Kare		36,598			4		0,000

Tablo 14’te görüldüğü üzere sağlık çalışanlarının bağlı oldukları kuruma göre “Afiliasyon Uygulamasını Desteklemiyorum ve Uygulamanın Kaldırılması Gerektiğini Düşünüyorum” sorusuna verdikleri cevaplar incelenmiştir. Sağlık Bakanlığına bağlı görev yapan sağlık çalışanlarının soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde; 21 (%7,0)’inin kesinlikle katılmıyorum, 21 (%7,0)’inin katılmıyorum, 37 (%12,3)’sinin kısmen katılıyorum, 57 (%19,0)’sinin katılıyorum ve 164 (%54,7)’ünün de kesinlikle katılıyorum yanıtlarını verdiği görülmektedir. Tıp Fakültesine bağlı görev yapan sağlık çalışanlarının soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde ise; 2 (%1,7)’sinin kesinlikle katılmıyorum, 13 (%11,3)’ünün katılmıyorum, 40 (%34,8)’inin kısmen katılıyorum, 22 (%19,1)’sinin katılıyorum ve 38 (%33,0)’inin de kesinlikle katılıyorum yanıtlarını verdiği görülmektedir.

“Afiliasyon Uygulamasını Desteklemiyorum ve Uygulamanın Kaldırılması Gerektiğini Düşünüyorum” sorusunun bağlı olunan kurumlar açısından farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Ki-Kare testi sonucunda farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p < 0,05$).

Tablo 15

Araştırma Kapsamında İncelenen Sağlık Çalışanlarının Çalıştıkları Hastane Açısından Afiliasyon Uygulamasına Yönelik Algılarını Gösteren Bağımsız Gruplar Arası t Testi Sonuçları

	Hastane	Sayı (N)	Ortalama	Sd	t	p
Olumsuz Yönler	Ahi Evran Üniversitesi E.A.H	215	65,88	393,650	6,167	0,000
	AİBÜ İzzet Baysal E.A.H	200	57,96			
Olumlu Yönler	Ahi Evran Üniversitesi E.A.H	215	19,10	413	0,816	0,415
	AİBÜ İzzet Baysal E.A.H	200	18,73			
Eğitime Etkisi	Ahi Evran Üniversitesi E.A.H	215	10,98	413	11,519	0,000
	AİBÜ İzzet Baysal E.A.H	200	7,48			
Ölçek Toplam	Ahi Evran Üniversitesi E.A.H	215	95,96	398,077	7,201	0,000
	AİBÜ İzzet Baysal E.A.H	200	84,16			

Tablo 15’te görüldüğü üzere araştırma kapsamında incelenen sağlık çalışanlarının afiliasyon uygulamasına yönelik algıları çalıştıkları hastane değişkeni açısından karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırma sonucunda sağlık çalışanlarının afiliasyon uygulamasına yönelik algılarının ölçek alt faktörleri olan olumsuz yönler, eğitime etkisi ve ölçek toplam puanları ($p < 0,01$) açısından farklılık gösterdiği tespit edilirken, ölçek alt faktörü olan olumlu yönler ($p > 0,05$) açısından farklılık göstermediği görülmüştür.

Tablo 16

Araştırma Kapsamında İncelenen Sağlık Çalışanlarının Bağlı Oldukları Kurum Açısından Afiliasyon Uygulamasına Yönelik Algılarını Gösteren Bağımsız Gruplar Arası t Testi Sonuçları

	Kurum	Sayı (N)	Ortalama	Sd	t	p
Olumsuz Yönler	Sağlık Bakanlığı	300	64,54	268,093	7,008	0,000
	Tıp Fakültesi	115	55,61			
Olumlu Yönler	Sağlık Bakanlığı	300	19,58	413	4,730	0,000
	Tıp Fakültesi	115	17,20			
Eğitime Etkisi	Sağlık Bakanlığı	300	9,75	186,355	4,130	0,000
	Tıp Fakültesi	115	8,09			
Ölçek Toplam	Sağlık Bakanlığı	300	93,87	256,361	7,735	0,000
	Tıp Fakültesi	115	80,90			

Tablo 16’da görüldüğü üzere araştırma kapsamında incelenen sağlık çalışanlarının afiliasyon uygulamasına yönelik algıları bağlı oldukları kurum değişkeni açısından karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırma sonucunda sağlık çalışanlarının afiliasyon uygulamasına yönelik algılarının ölçek alt faktörleri olan olumsuz yönler, olumlu yönler eğitime etkisi ve ölçek toplam puanları ($p < 0,01$) açısından farklılık gösterdiği görülmüştür.

Tablo 17

Araştırma Kapsamında İncelenen Sağlık Çalışanlarının Meslekleri Açısından Afiliasyon Uygulamasına Yönelik Algılarını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Meslek	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Olumsuz Yönler	Gruplar Arası	2942,791	2	1471,395	8,180	0,000
	Gruplar İçi	74107,581	412	179,873		
	Toplam	77050,371	414			
Olumlu Yönler	Gruplar Arası	930,430	2	465,215	23,278	0,000
	Gruplar İçi	8233,946	412	19,985		
	Toplam	9164,376	414			
Eğitime Etkisi	Gruplar Arası	87,073	2	43,537	3,491	0,031
	Gruplar İçi	5138,228	412	12,471		
	Toplam	5225,301	414			
Ölçek Toplamı	Gruplar Arası	7391,845	2	3695,923	12,267	0,000
	Gruplar İçi	124130,386	412	301,287		
	Toplam	131522,231	414			

Tablo 17’de görüldüğü üzere araştırma kapsamında incelenen sağlık çalışanlarının afiliasyon uygulamasına yönelik algıları meslek değişkeni açısından karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırma sonucunda sağlık çalışanlarının afiliasyon uygulamasına yönelik algılarının bütün ölçek alt faktörlerinin ve ölçek toplam puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği ($p < 0,05$) görülmüştür.

Tablo 18

Araştırma Kapsamında İncelenen Sağlık Çalışanlarının Meslek Açısından Afiliasyon Uygulamasına Yönelik Algılarını Gösteren Scheffe Testi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	Meslek (I)	Meslek (J)	Ortalama Fark	p
Olumsuz Yönler	Doktor	Diğer Sağlık Çalışanı	-5,921	0,005
	Hemşire-Ebe	Diğer Sağlık Çalışanı	-6,064	0,001
Olumlu Yönler	Doktor	Hemşire-Ebe	-2,755	0,000
		Diğer Sağlık Çalışanı	-4,030	0,000
	Hemşire-Ebe	Doktor	2,755	0,000
		Diğer Sağlık Çalışanı	4,030	0,000
Eğitime Etkisi	Hemşire-Ebe	Diğer Sağlık Çalışanı	-1,087	0,035
		Hemşire-Ebe	1,087	0,035
Ölçek Toplam	Doktor	Diğer Sağlık Çalışanı	-10,846	0,000

Hemşire-Ebe	Diğer Sağlık Çalışanı	-8,427	0,000
Diğer Sağlık Çalışanı	Doktor	10,846	0,000
	Hemşire-Ebe	8,427	0,000

Tablo 18’de görüldüğü üzere farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda meslek değişkeni ile olumsuz yönler alt boyutu arasındaki farklılıklar incelendiğinde; doktor ile diğer sağlık çalışanı ve hemşire-hemşir-ebe ile diğer sağlık çalışanı arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Meslek değişkeni ile olumlu yönler alt boyutu arasındaki farklılıklar incelendiğinde; doktor ile hemşire-ebe ve doktor ile diğer sağlık çalışanı arasındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Meslek değişkeni ile eğitime etkisi alt boyutu arasındaki farklılıklar incelendiğinde ise; diğer sağlık çalışanı ile doktor ve diğer sağlık çalışanı ile hemşire-ebe arasında farkın anlamlı olduğu saptanmıştır ($p<0,05$).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışma, afiliasyon sürecine girmiş hastanelerde görev yapan sağlık çalışanlarının afiliasyon uygulamasına yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Bahsedilen amaç çerçevesinde araştırma; afiliye olan T.C. Sağlık Bakanlığı Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Araştırma Hastanesi ve T.C. Sağlık Bakanlığı AİBÜ Bolu İzzet Baysal Eğitim ve Araştırma Hastanesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmadaki veriler 415 sağlık çalışanından elde edilmiştir. Konu ile ilgili literatür incelendiğinde sağlık çalışanlarının afiliasyon uygulamasına yönelik tutumlarını ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu açıdan çalışma özgün bir nitelik taşımaktadır.

Çalışmada sosyo-demografik değişkenlere göre memnuniyet düzeylerine bakıldığında; görev yapılan hastaneler açısından farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür. Ahi Evran Üniversitesi E.A.H sağlık çalışanlarının memnuniyet düzeylerinin AİBÜ İzzet Baysal E.A.H sağlık çalışanlarına oranla daha düşük olduğu saptanmıştır. Aynı şekilde meslek açısından da istatistiksel açıdan fark belirlenmiştir. Diğer sağlık çalışanlarının memnuniyet düzeylerinin hemşire-ebe ve doktora oranla daha düşük olduğu saptanmıştır. Benzer olarak sağlık çalışanlarının bağlı oldukları kurumlar ile memnuniyet düzeyleri arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür. Sağlık Bakanlığına bağlı olan sağlık çalışanlarının memnuniyet düzeylerinin Tıp Fakültesine bağlı olan sağlık çalışanlarına oranla daha düşük olduğu saptanmıştır.

Çalışmada sosyo-demografik değişkenlere göre anket sorularından olan “afiliasyon uygulamasını desteklemiyorum ve uygulamanın kaldırılması gerektiğini düşünüyorum” sorusuna verilen cevaplara bakıldığında; hastane, meslek ve bağlı olunan kurum ile katılımcıların uygulamayı desteklememeleri arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür. Hastane açısından bakıldığında; Ahi Evran Üniversitesi E.A.H’de çalışanların AİBÜ İzzet Baysal E.A.H’de çalışanlara oranla uygulamayı destekleme düzeylerinin daha düşük olduğu saptanmıştır. Meslek açısından bakıldığında; diğer sağlık çalışanlarının, hemşire-ebe ve doktora oranlara uygulamayı destekleme düzeylerinin daha düşük olduğu görülmüştür. Bağlı olunan kurum açısından bakıldığında ise; Sağlık Bakanlığına bağlı olarak çalışan katılımcıların tıp fakültesine bağlı olarak çalışan katılımcılara oranla uygulamayı destekleme düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen sağlık çalışanlarının afiliasyon uygulamasına yönelik algılarının hastane, bağlı olunan kurum ve meslek değişkenleri açısından farklılıklarını test etmek için bağımsız gruplar arası t testi yapılmıştır. Yapılan bu analiz sonucunda hastane değişkeni açısından afiliasyon tutum ölçeği toplam puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0,05$). Çalışmadan elde edilen bulgulara göre Ahi Evran Üniversitesi E.A.H çalışanlarının AİBÜ İzzet Baysal E.A.H çalışanlarına göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. İki kurum arasındaki olumsuz yönler ve eğitime etkisi alt boyutlarının ve ölçek toplam puanlarının arasında anlamlı farklılık olmasının sebebi AİBÜ İzzet Baysal E.A.H’nin ters afiliye bir kurum olmasına bağlanmaktadır. Böylelikle iki kurumun olumsuzlukları birbirinden farklıdır. Aynı zamanda AİBÜ İzzet Baysal E.A.H çalışanlarının memnuniyet düzeylerinin Ahi Evran Üniversitesi E.A.H çalışanlarına oranla daha yüksek olmasının da bu durumu etkilediği düşünülmektedir. Bağlı

olunan kurum açısından incelendiğinde afiliasyon tutum ölçeği toplam puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<0,05$). Çalışmadan elde edilen bulgulara göre Sağlık Bakanlığı çalışanlarının Tıp Fakültesi çalışanlarına göre ortalamaları daha yüksektir. Bu farklılığın sebebinin de yine iki kurum arasındaki maaş dengesizliğinden ve ortaya çıkan ayrımcılıktan kaynaklandığı düşünülmektedir. Meslek açısından incelendiğinde ise afiliasyon tutum ölçeği toplam puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<0,05$). Çalışmanın bulgularına göre meydana gelen farklılığın diğer sağlık çalışanı ile hemşire-ebe ve doktorlar arasında olduğu görülmüştür.

İlgili literatür incelendiğinde sağlık çalışanlarının afiliasyon uygulamasına yönelik tutumlarının incelendiği bir çalışmaya rastlanamamış olmasının çalışmaya özgün bir nitelik kazandırdığı ve alan yazına da naçizane katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Konu ile ilgili yerli ve yabancı literatür incelendiğinde bu çalışmada anlamlı farklılık gösteren değişkenleriyle paralellik gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Ülger ve diğerleri (2015)'nin çalışmasında çalışanların memnuniyet düzeyleri incelenmiştir. Afiliasyondan, daha çok Sağlık Bakanlığı personelinin rahatsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Bilir ve Kaçal (2018)'in afiliasyon uygulamasının tıp eğitimindeki yerini incelemiş oldukları çalışmada afiliye hastanelerde görev yapan profesör ve doçent sayısının afiliye olmayan hastanelerdekilere göre daha fazla olduğu görülmüştür. Çalışmamızın bulgularını destekler şekilde Özata ve Topçu (2018)'nin yapmış olduğu nitel çalışmada araştırmaya 10 kişi katılmış ve bunların 7'si uygulamayı desteklemediklerini dile getirmişlerdir. Bunların 4'ü Sağlık Bakanlığı çalışanı, 3'ü ise Tıp Fakültesi çalışanıdır. Yine benzer şekilde Özata ve Topçu (2018)'nin yapmış olduğu nitel çalışmada katılımcıların çoğunluğu uygulamayı desteklemediklerini savunmuşlardır. Desteklemediklerini söyleyen katılımcılara bu olumsuz görüşe yönelik nedenleri sorulmuştur ve afiliasyon uygulamasının yönetimde çift başlılığa neden olduğu, iş gücünü zayıflattığı, ayrımcılığa neden olduğu, motivasyonu düşürdüğü, iş adaletsizliğine iş yavaşlatmaya ve iletişim sorununa neden olduğu, eğitimi aksattığı, öğrenciler için alt yapıda eksikliğe neden açtığı, kargaşa ortaya çıkardığı gibi nedenlerden dolayı afiliasyon uygulamasının kaldırılması gerektiği düşünceleri ileri sürülmüştür. Ülger ve diğerleri (2015)'nin yapmış olduğu çalışmada afiliasyon hizmeti veren Fakülte veya Hastane'nin haksızlıklara yol açtığı düşüncesi de çalışmayı destekler niteliktedir. Çalışmamızın bulgularında farklı olarak Culter ve Morton (2013) tarafından yapılan çalışmada Amerika'da hastanelerin afiliye olması ile hastanenin karlılığının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Bilir (2018) tarafından yapılan çalışmada ise afiliasyon uygulamasının Türkiye şartlarına uygun bir uygulama olduğu ileri sürülmüştür.

Çalışmanın sonuçlarına göre, Ahi Evran Üniversitesi E.A.H sağlık çalışanlarının memnuniyet düzeylerinin AİBÜ İzzet Baysal E.A.H sağlık çalışanlarına oranla daha düşük olduğu söylenebilir. Bunun nedeninin AİBÜ İzzet Baysal E.A.H'de ters afiliasyon uygulanmasına bağlı olduğu düşünülmektedir. Yani Sağlık Bakanlığı, üniversitenin hastanesini kullanmakta ve buna bağlı olarak çalışanların memnuniyet düzeylerinin Ahi Evran Üniversitesi E.A.H'e göre daha yüksek çıktığı düşünülmektedir. Aynı şekilde uygulamayı destekleme düzeylerine bakıldığında Ahi Evran Üniversitesi E.A.H çalışanlarının AİBÜ İzzet Baysal E.A.H'de çalışanlara oranla uygulamayı daha az destekledikleri görülmektedir. AİBÜ İzzet Baysal E.A.H'nin ters afiliye bir kurum olması buna bağlı olarak eğitim ve hizmet dengesinin diğer kuruma oranla daha fazla sağlanması kurumun uygulamayı destekleme düzeyini arttırdığı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın gelecekte yapılacak çalışmalar için yol gösterici olması açısından araştırmanın bulguları ve istatistiki sonuçları değerlendirildiğinde sunulan öneriler şu şekilde sıralanmaktadır:

- Uygulamanın özellikle Tıp Fakültesi çalışanlarına katkı sağlayabilmesi için akademik çalışmalara zaman ayrılması gerekmektedir.
- Eğitimcilere ve öğrencilere katkı sağlayabilmesi için fiziki koşullar düzeltilmeli, öğrencilere eğitimleri için alan sağlanmalıdır.
- Üniversite çalışanları için verilen eğitim hakkı Sağlık Bakanlığı çalışanlarına da verilmeli ve böylelikle eşit eğitim hakkı sağlanmalıdır.
- Hastalara verilen hizmetin niteliği artırılmalıdır.
- Hizmetin kalitesini arttırabilmek için hekim ve personel sayısı arttırılmalıdır.

- Üniversitenin Sağlık Bakanlığından ayrı bir finans gücü olmalıdır.
- Sağlık Bakanlığının üniversite personeline de denetim ve değerlendirme yetkisi olmalıdır.
- İş bölümlerinin net sınırlar ile ayrılmalıdır.
- Sağlık Bakanlığı çalışanları ile üniversite çalışanları arasındaki maaş dengesi sağlanmalıdır. Böylelikle ortaya çıkan maddi kayıp önlenmelidir.
- Yönetimdeki çift başlılık ortadan kaldırılmalıdır.
- Personelin kuruma ve uygulamaya adapte olabilmesi açısından uyum süreci olmalıdır.
- Şuandaki mevcut uygulama ve protokol düzenlenerek iki tarafında kurumda mutlu olması ve eşit haklara sahip olması sağlanmalıdır.

Gelecekte yapılacak araştırmalar için şu öneriler verilebilir:

- Bu araştırma afilyasyon sürecine giren iki kurum ile sınırlandırılmıştır. Çalışma sonuçlarının genellenebilmesi için daha fazla kurum ve örneklem ile araştırmaların yapılması önerilebilir.
- Sağlık Bakanlığı ile afilye olmuş kurumlarda yapılan bu çalışmada Sağlık Bilimleri Üniversitesi ile de afilyasyon sürecine giren kurumlarında ele alınması önerilebilir. Böylelikle gelecekte yapılacak olan benzer çalışmalarda daha geniş bir alanda yürütülebilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Bu makaleye birinci yazarın %50, ikinci yazarın %50 oranında katkısı vardır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması oluşturacak bir husus bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Ahi Evran Üniversitesi Eğitim ve Araştırma Hastanesi. (2014). *Afilyasyon protokolü*. <http://kirsehirdevlethastanesi.gov.tr/sayfa/tarihce> adresinden 11.03.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Akdemir Ömür, G., Özbebek Tunç, A. and Düren, A. (2012). Patterns of mergers and acquisitions in Turkey in the “new normal” era. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 58, 1611-1617.
- Aktan, A. (2015). Afilyasyondan beklentiler ve deneyimler. <http://docplayer.biz.tr/9088523-Afilyasyondan-beklentiler-ve-deneyimler.html> adresinden 19.10.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Aydın, S. (2011). Afilyasyon (işbirliği) konusunda düşünceler: bir model denemesi. *Sağlık Düşüncesi ve Tıp Kültürü Dergisi*, (18), 52-53.
- Bilir, F. (2018). Afilyasyonun tıpta uzmanlık öğrenci eğitimine etkisi. *Journal of Human Rhythm*, 4(4), 165-168.
- Bilir, F. ve Kaçal, Z. (2018). Türkiye'de afilyasyonun tıp eğitimindeki yeri. *Journal of Human Rhythm*, 4(1), 31-36.
- Cutler, D. and Morton, F. (2013). Hospitals, market share, and consolidation. *JAMA*, 310(18) 1964-1970.

- Görmüş, A. ve Ceylan , E. (2016). Şirket birleşmelerinin insan kaynakları açısından incelenmesi ve bir uygulama örneği. *Optimum Ekonomi ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 65-82.
- Meydan, C.H. ve Şeşen H. (2015). *Yapısal Eşitlik Modellemesi AMOS Uygulamaları*. 2. Baskı, Ankara, Detay Yayıncılık.
- Özata, M., and Topçu, T. (2018, Ekim 3-6). Determination of doctor’s opinions related to affiliation execution: example of Kırşehir. *3rd international health sciences and health management*, (s. 79-88). Sofia/Bulgaria.
- Padem, H., Konaklı, Z. ve Göksu, A. (2012, 07). *Araştırma yöntemleri, SPSS uygulamalı*. ResearchGate: <https://www.researchgate.net/publication/265515272> adresinden 21.11.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Resmi Gazete. (2011a, 02 18). “Sağlık Bakanlığına Bağlı Sağlık Tesisleri ve Üniversitelere Ait İlgili Birimlerin Birlikte Kullanımı ve İşbirliği Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik”, 27850.
- Songur, C. ve Babacan , A. (2016). Sağlık hizmetlerinde afilyasyon ve mali yönetim üzerine etkisi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 14(4), 89-111.
- Türkiye Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığı Abant İzzet Baysal Üniversitesi İzzet Baysal Eğitim ve Araştırma Hastanesi. (2018). *Afilyasyon protokolü*. <http://izzetbaysaleah.saglik.gov.tr/TR,215718/hastane-sunumumuz.html> adresinden 31.10.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Türnüklü, A. (2001). Eğitim bilim alanında aynı araştırma sorusunu yanıtlamak için farklı araştırma tekniklerinin birlikte kullanılması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 26(120), 8-13.
- Ülgen, H. ve Mirze, K. (2010). *İşletmelerde stratejik yönetim*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Ülger, N., Baldemir, E. ve Battaloğlu İnanç, B. (2015). Afilyasyon uygulanan hastanelerde çalışan memnuniyeti: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim ve Araştırma Hastanesi örneği. *Journal of Clinical and Analytical Medicine*, 6(2), 168-172.

Extended Abstract

Introduction

The recent increase in competition in our country has made it difficult for businesses to struggle for existence. Accordingly, enterprises apply various strategies to gain a competitive advantage. One of these strategies implemented by businesses is company mergers. This merger in health institutions; is provided through models such as joint venture, acquisition, merger, and affiliation. The most applied one among these merger models is the affiliation method.

This study aimed to determine the attitudes of the health workers working in two affiliated hospitals towards the practice and to determine the positive and negative aspects of the affiliation practice.

Method

The research model is a quantitative research model that expresses the testing of the problem we have identified with theories, measuring it with numbers, and analyzing it statistically. The research study group consists of a convenient sampling method of health workers.

In the study, a simple random sampling method was used, the sample size was calculated as 320. A face-to-face questionnaire was applied to 415 healthcare professionals who agreed to participate in the study.

The questionnaire used in the study consists of two parts. In the first part, there are six questions about the socio-demographic characteristics of health workers. The Affiliation Attitude Scale, which forms the second part, was developed by the researchers. Interviews were conducted with eight physicians selected by the purposeful sampling method during the scale development. A 45-item question pool was created based on the data obtained from these physicians and the literature. Prepared questions were sent to 5 experts, and inappropriate questions were removed from the scale. As a result of the exploratory factor analysis on the remaining questions, the number of items on the scale was reduced to 25. Response options in the specified questionnaire were designed as five-point Likert type, and the answers were; It is rated as (1) "Strongly Disagree" and (5) "Strongly Agree."

The Cronbach's Alpha coefficient of the scale was calculated as 0.938. According to the results, the scale is valid and reliable.

Findings

Considering the satisfaction levels according to socio-demographic variables in the study, the difference between the hospitals where they work, the institutions they are affiliated with, and the satisfaction levels of the professional and health workers is statistically significant.

Considering the answers given to the question "I do not support the affiliation practice, and I think the practice should be removed," which is one of the survey questions according to socio-demographic variables; It was seen that the difference between the hospital, profession, and affiliated institution and the participants' not supporting the practice was statistically significant. To test the differences in the perceptions of the healthcare professionals, who were examined within the scope of the research, regarding the affiliation practice in terms of hospital, affiliated institution, and profession variables, an independent intergroup t-test was conducted. As a result of this analysis, it was determined that the total scores of the affiliation attitude scale differed statistically in terms of hospital variable, affiliated institution, and profession.

Conclusion, Discussion, and Recommendations

According to the study results, it can be said that the satisfaction level of the health workers of Ahi Evran University Training and Research Hospital is lower than that of the health workers of AİBU İzzet Baysal Training and Research Hospital. This is thought to be due to the reverse affiliation practice in AIBU İzzet Baysal Training and Research Hospital. In other words, the Ministry of Health uses the university's hospital. Accordingly, it is thought that the satisfaction levels of the employees are higher than the Ahi Evran University Training and Research Hospital. Similarly, when we look at the level of support for the practice, it is seen that the employees of Ahi Evran University Training and Research Hospital support the course less than the employees of AIBU İzzet Baysal Training and Research Hospital. It is thought that the fact that AIBU İzzet Baysal Training and Research Hospital is a reverse affiliate institution and that the balance between education and service is higher than the other institution increases the level of support of the institution.

When the findings and statistical results of the research are evaluated, the suggestions presented are listed as follows to guide the future studies of this study:

For the application to contribute significantly to the staff of the Faculty of Medicine, it is necessary to allocate time for academic studies.

Physical conditions should be improved to contribute to educators and students, and students should be provided with an area for their education.

The right to education given to university employees should also be given to the employees of the Ministry of Health, and thus equal education rights should be provided.

The quality of the service provided to patients should be increased.

To increase the quality of service, the number of physicians and personnel should be increased.

The university should have separate financial power from the Ministry of Health.

The Ministry of Health should also have the authority to supervise and evaluate university personnel.

Clear boundaries should separate the divisions of work.

Salary balance between Ministry of Health employees and university employees should be ensured. Thus, the resulting financial loss should be prevented.

The double-headedness in management should be eliminated.

There should be an adaptation process for the personnel to adapt to the institution and the practice.

The current practice and protocol should be arranged to ensure that both parties are happy in the institution and have equal rights.

The following recommendations can be made for future research:

This research was limited to two institutions that entered the affiliation process. To generalize the study results, it is recommended to conduct research with more institutions and samples.

In this study, which was carried out in institutions affiliated with the Ministry of Health, it can be suggested that the University of Health Sciences should also be considered in institutions that entered the affiliation process. Thus, similar studies to be carried out in the future can be carried out in the broader area.

Teori Tabanlı Değerlendirmeye Dayalı Eklektik Bir Program Geliştirme Modeli

Ufuk ULUÇINAR
Uşak Üniversitesi
ufuk.ulucinar@usak.edu.tr
ORCID ID: 0000-0001- 9167- 5457

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.1030701

Geliş Tarihi: 30.11.2021

Revize Tarihi: 22.03.2022

Kabul Tarihi: 22.03.2022

Atıf Bilgisi

Uluçınar, U. (2022). Teori tabanlı değerlendirmeye dayalı eklektik bir program geliştirme modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 132-151.

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerine özenli düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik bir eğitim programı geliştirme sürecinde izlenen yeni ve eklektik program geliştirme modelini tanıtmak; test edilen bu modelin ana hatlarını ortaya koymaktır. Bu modelin geliştirilme süreci; durum çalışması, sıralı keşfedici karma desen, eylem araştırması ve gömülü teori desenlerini barındıran çoklu yöntem araştırma desenini içermektedir. Bu araştırma desenleri bağlamında kurgulanan ihtiyaç değerlendirme, tasarım, uygulama ve değerlendirme safhalarında çok sayıda nicel ve nitel ölçme aracı kullanılmıştır. Bu ölçme araçları sayesinde programın bileşenleri (tasarım, öğretim süreci vb.) ile öğrencilerde kazandırılması beklenen özelliklerin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Bu işlemler neticesinde programın beklenen etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Bu program geliştirme modelinin düşünme eğitimi, değer eğitimi ve kavram öğretimi gibi soyut yapıların eğitiminde geliştirilmesi olası eğitim programları kapsamında takip edilebileceği önerilmektedir. Dahası, gelecek çalışmalarında eklektik yaklaşımın hem salt olarak ihtiyaç değerlendirme, program tasarımı, uygulama ve değerlendirme süreçlerinin her biri kendi içinde hem de bütüncül bir program geliştirme çalışmalarında benimsenebileceği önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eklektik tasarım, özenli düşünme, program geliştirme, gömülü teori.

An Eclectic Curriculum Development Model Based on Theory-Driven Evaluation

ABSTRACT

The purpose of the present study is to introduce new and eclectic model of curriculum development followed in making an educational program that aims to gain caring thinking skills for middle school students. The research design of the model consists of multimethod research design including case study research method, sequential exploratory mixed method, and grounded theory designs. A great numbers of quantitative and qualitative measurement instruments are employed in the phases of needs assessment, curriculum design, curriculum implementation, and program evaluation. It is aimed to discover the expected outcomes of students via these instruments. In study, it is concluded that curriculum has an expected effect on students. It is suggested that this curriculum development model can be followed within the scope of educational programs that can be developed in the education of abstract structures such as thinking education, values education and concept teaching. It is also suggested that, the eclectic approach can be adopted both within the needs assessment, program design, implementation and evaluation processes, as well as in the development of a holistic program in future studies.

Keywords: Eclectic design, caring thinking, curriculum development, grounded theory.

Giriş

Bir ülkenin eğitiminin niteliği hiç şüphesiz felsefi, bilimsel, sosyal, kültürel yönü güçlü olan eğitim programlarının tasarlanması ile mümkündür. Elbette ki bir program tasarımının tek başına bir anlam ifade etmediği; programın uygulama ve değerlendirme unsurlarının neticesinde nitelikli bir eğitim programı olup olmadığı hakkında bir yargıya varılabileceği belirtilmektedir (Ornstein ve Hunkins, 1998). Programın geliştirilme süreci; basitçe tasarım, uygulama ve değerlendirme safhalarından oluşsa da program geliştirme oldukça karmaşık bir işlemdir. Çünkü program yapısı itibarıyla, hedef, içerik, öğrenme ve öğretme süreci ile ölçme ve değerlendirme bileşenlerini içine almasına rağmen bu basamakların en işlevsel bir şekilde nerede, nasıl ve hangi şekilde ele alınacağını bilmek önemli bir meseledir. Bu yüzden böyle bir meseleyi çözmek için belirli bir çerçeve, bir model ya da bir yolun izlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bir program geliştirme modeli, program geliştirmecilerin programlarını geliştirmeden önce, geliştirme süreci ve sonrasında belirgin tasarım, uygulama ve değerlendirme yaklaşımlarını sistematik ve şeffaf bir şekilde takip ederek kullanmalarına

fırsat sunar (O'Neil ve Murphy, 2010). Ancak günümüzde tek bir model bir programdan beklenen misyonu kazandırmada yetersiz kalabilmektedir (Bajauda, 1993). Bajauda, ayrıca bu konuda bir eğitim programında çok sayıda eğitim hedefleri olduğu için planlanmış bir eklektik program anlayışı ya da çerçevesinin bu hedeflere ulaşmada faydalı olacağını aktarmıştır. Bu yüzden böyle bir eklektik program bu hedefleri başarmada olası bir yaklaşımdır. Eklektik program, öğrenci ihtiyaçlarına bağlı olarak birçok geleneksel ve çağdaş anlayıştaki yaklaşım, yöntem ve çeşitli öğrenme materyali ve ürünlerinin seçimi ve harmanlanma mantığına sahiptir (Gagne, 1985). Dolayısıyla, bu çalışmada da ortaokul öğrencilerine özenli düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bir eğitim programının geliştirme sürecinde denenmiş ve test edilmiş eklektik bir yapıya sahip yeni bir program geliştirme modeli tanıtılmıştır. Böyle bir modelin gelişim sürecinde izlenen program yaklaşımlarına değinilmiştir. Eklektik perspektifte bir programın nasıl modellendiği hakkında bilgi verilmiştir.

Öğrenme ve Program Geliştirmede Eklektik Yaklaşım

Eklektik yöntem, farklı öğretim ve öğrenme yaklaşımlarının kombinasyonudur (Kumar, 2013). Bu yaklaşım, bir yaklaşımla sınırlandırmak yerine birden fazla öğrenme yaklaşımını kullanan bir metodoloji olarak görülmektedir (Sagar ve Afzal, 2019). Eklektik öğretim tasarımı; bir tasarımcının tek bir kuramsal bakış açısına dayalı tasarlanan ders yapısından çok daha iyi işleyen bir öğrenme deneyimi yapılandırmak için birden fazla öğrenme teorisindeki fikirleri harmanladığı bir süreçtir. Eklektik anlayışı benimseyen öğretim tasarımcıları birbiriyle ilişkili olan öğrenme teorileri ve yöntemlerini göz önünde bulundurlar. Bu perspektifle daha iyi işleyen bir öğretim tasarlarlar (Honebein ve Sink, 2012).

Eklektik yaklaşım birçok farklı alandaki araştırmacılar tarafından kullanılmaktadır. Örneğin; dil eğitiminde İngilizce öğretimi (Kumar, 2013; Sagar ve Afzal, 2019), Fransızca öğretimi (Marechal, 1973) ile Türkçe öğretiminde (İşcan, 2017) kullanılmasının yanı sıra spesifik olarak okuma stratejilerinin öğretimi (Mohr, 1990), görsel objelerin yorumlanması (Curtiss, 1993) ve yazma öğretiminde (Soles, 2003) de eklektik yaklaşımın kullanıldığı görülmektedir. Eğitimin dışında farklı alanlarda özellikle tıpta otizmlili çocukların tedavilerinde (McMahon ve Cullinan, 2016) ve felç tedavisinde de (Kumar, Joshua, Kedambadi ve Mithra, 2017) benimsenmektedir. Diğer yandan salt eklektik anlayışın öğretim ve program çalışma alanlarından program değerlendirme (Baturay, 2007), öğretmenlerin mesleki gelişimleri (Chaves ve Guapacha, 2016), bireyselleştirilmiş öğretim (Conti, 1974) gibi eğitim meselelerinde işe koşulduğu da bilinmektedir.

Eklektik Program Geliştirme Süreci

Ornstein ve Hunkins'in de (1998) belirttiği üzere bir program geliştirme süreci; ihtiyaç değerlendirme, programın tasarımı, uygulaması ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. Böyle bir eklektik yaklaşımda amaca uygun olarak doğru yaklaşım ya da modellerin nasıl seçildiği açıklanmıştır.

İhtiyaç Değerlendirme

Bir öğrenme ya da performans boşluğunu nasıl kapatacağını anlama süreci olarak tanımlanmaktadır (Ata ve Şahin, 2020). Bu süreçte program geliştirmeciler, hangi ihtiyaçların önemli olduğunu ve ihtiyaçların nasıl ele alınacağını belirlerler (Gupta, Sleezer ve Russ-Eft, 2007). Bir ihtiyaç değerlendirme sürecini yürütmek için kullanılan çok sayıda model, yaklaşım ya da yöntem bulunmaktadır. Alanyazında Kaufman ve Harsh (1969) modelleri, Altschuld ve Witkins'in modeli (2009), Hauer ve Quill'in (2011) ihtiyaç değerlendirme modellerine rastlanılmıştır. Ancak bu kısımda McKillip'in (1987) farklar yaklaşımına değinilmiştir. McKillip'in üç ihtiyaç değerlendirme (diğer ikisi, pazarlama modeli ve karar verme) modelinden biri olan farklar yaklaşımı, olması beklenen ve mevcut durum arasındaki boşluk ya da farkın değerlendirilmesine dayanır. Bu model bu çalışmada benimsenen ihtiyaç değerlendirme modellerinden yalnızca biridir. Bu modelin dışında program geliştirme tarihinde öne sürülen program geliştirme modellerinin ihtiyaç analiz süreçleri incelenmiştir. Örneğin, Tyler'ın rasyonel planlama modelinin bu aşamasında veri kaynağı olarak toplum, öğrenci ve

konu alanı ihtiyaçlarının göz önünde bulundurularak genel amaçların belirlenmesi, ardından bu amaçların eğitim felsefesi ve öğrenme psikolojisi gibi süzgeç alanlara uygunluğunun değerlendirilerek hedeflerin kesinleştirilmesi gelmektedir. Tyler gibi Oliva (2004) da ihtiyaç değerlendirmede veri kaynağı olarak öğrenci, toplum ve konu alanındaki boşluğa göre ihtiyaçların belirlenmesine odaklanmaktadır.

Program Tasarımı

Program tasarımı; hedeflerin seçimi ve yorumlanması, içeriğin seçimi ve düzenlenmesi, program içeriğinin nasıl öğretileceği ve sunulacağı ile geliştirilen programın başarısının nasıl değerlendirileceğini içine alan sistematik ve planlı düşünme biçimi olarak tanımlanmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2014).

Wiggins ve McTighe (1998), öğrencilerin anlamalarını ve anladıklarını başka bağlamlarda kullanabilmesini öngören Tasarımla Anlama Modeli (Understanding by Design) ya da Tersine Tasarım (Backward design) modelini geliştirmiştir. Tersine tasarımda öğretmenlerin istenilen çıktılar tanımladıktan sonra bir ünite ya da dersi planlamaya başlamadan değerlendirme sürecini açıklayan otantik performansları tasarımları beklenmektedir. Bilgi, beceri, anlama ve transfer hedefleri gibi hedef türlerinden oluşan istenilen çıktılar safhasından sonra öğretmenler, öğrencilerin sınıf içinde öğrendiklerini transfer etmelerini sağlamaya yönelik okul dışı bağlamda performansları düşünür ve tasarlarlar. Bu süreçten sonra öğretim sürecinde WHERETO olarak kısaltılan öğretim aşamalarını takip ederler. Öğretmenler dersin başında öğrencilere derste öğrenecekleri hakkında amaçtan haberdar etme (Where), öğrencilerin dikkatlerini çekme ve sürdürme (Hook and Hold), öğrencilerin bilgi ve becerilerle donanmasını (Explore, Experience, Equipp) sağlayacak etkinlikleri uygulama ve öğrencilerin düşünmesini sağlama (Revise and Rethink), etkinlikleri öğrenci ilgi ve yeteneklerine göre farklılaştırma (Tailor) ve öğrenilenleri bütünleştirme ve özetleme (Organisation gibi öğretim safhalarını tamamlarlar (Wiggins ve McTighe, 1998).

Programın Uygulaması

Bir programın uygulaması program tasarımının bir sınıf ortamında belirli bir hedef kitle üzerinde eyleme dönüştürülmesidir (Oliva, 2004). Daha önce belirtildiği gibi, bir programın uygulaması, tasarım ya da planın eyleme dönüştürülmesidir. Bu açıdan hazırlanan planların uygulamaya konulması ve denetlenmesinde izlenen en etkili yollar ya da yöntemlerden birisi de eylem araştırmasıdır (Saban, 2020). Eylem araştırmasını benimseyen bir eğitim programcısı; öncelikle tasarladığı planları uygular ve gözlemler; saptanan aksayan noktalara göre planları revize edip yeniden uygular ve süreci takip eder; nihayetinde ise programın son haline şekil verir (Lewin, 1952).

Programın Değerlendirilmesi

Bir program değerlendirme; hazırlanan programın uygulama sürecinde gözlenen etkili ve aksayan yönlerini tespit etmektir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004). Alanyazın incelendiğinde program değerlendirme yaklaşımlarının odaklandığı amaç ve hedef kitleden kaynaklı olarak çeşitli biçimlerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2004) program değerlendirme yaklaşımlarını şu şekilde sınıflamıştır:

Hedef odaklı yaklaşımlar: Tyler, Metfessel ve Michael, Provus'un farklar modeli, amaçtan bağımsız değerlendirme),

Yönetim odaklı modeller: Context (Bağlam), Input (Girdi), Process (Süreç), Product (Çıktı), CIPP Modeli, UCLA modeli,

Tüketici odaklı modeller: Scriven'in kontrol listeleri,

Uzman odaklı modeller: Ad Hoc panel inceleme ve

Katılımcı odaklı modeller: Stake'in uygunluk modeli, yanıtlayıcı değerlendirme şeklinde sınıflamıştır.

Bu kısımda program değerlendirme modellerinin tümünü açıklamak yerine sadece bu araştırma ile ilişkili olabileceği düşünülen modellere dair kısa açıklamalara yer verilmiştir.

Bu araştırmada benimsenen ve uygulanan, yönetim odaklı yaklaşımlardan en yaygın kullanılan modellerin başında Stufflebeam'ın CIPP modeli gelmektedir. Bağlam, Girdi, Süreç ve Çıktı boyutları açısından çok yönlü ve kapsamlı bir şekilde ele alan değerlendirme modelinin bağlam boyutunda programın karşılamaya çalıştığı ihtiyaçlar ile mevcut programlar içerisinde hangilerinin önerilen program hedeflerini tanımlamaya hizmet ettiği gibi planlama kararlarına odaklanır. Girdi (Input) değerlendirmesi; program için hangi kaynakların hali hazırda bulunduğu, alternatif strateji ve yöntemlerin göz önünde bulundurulduğu ve hangi plan ya da öğretim faaliyetinin program tasarımı için en uygun olabileceğini belirleme süreci iken, süreç (process) değerlendirmesi; planın ne kadar iyi uygulandığı, planın başarısını etkileyen durumların ne olduğu, hangi düzenlemelerin yapılması gerektiği gibi hususlarla uygulamanın izleme, kontrol edilmesi ve düzeltilmesi işlemleri gerçekleştirilir. Son olarak çıktı (product) değerlendirmesi; hangi sonuçların elde edildiği, ihtiyaçların ne kadarının giderildiği ile programın uygulamasının ardından programla ilgili ne gibi bir kararın verileceği gibi hususlara dayanmaktadır.

Eklektik Yaklaşımda Bir Programı Modellemek

Bir programın başarıya ulaşmasında kullanılan program geliştirme modelinin etkili olması beklenir. Doğru bir model yaklaşımın tümünü yönlendirip, ele alınan soruları, toplanan veri ve analizi ile veri analizinden çıkarılan sonuç ve yorumların yapılandırmasını sağladığı için doğru bir tasarımı seçmek önemlidir. Posner'ın (1995) önerdiği yansıtıcı eklektik kavramsallaştırma doğrultusunda bu çalışmada ihtiyaç değerlendirmeye geçmeden önce özenli düşünme ile ilgili yeterli kavramsal açıklamaları elde etmek için literatür taraması yapılmasına gereksinim duyulmuştur. Bu taramadan ulaşılan hedef davranışlardan hangilerinin öncelikli olarak kazandırılması gerektiğini anlamak için McKillip'in (1987) öne sürdüğü, eğitimde en yaygın kullanılan modellerden biri olan farklar yaklaşımı benimsenmiştir (Mosely ve Heaney, 1994). Bu işlemin ardından ihtiyaç değerlendirmede bir diğer yaklaşım olarak Tyler'in (1949) modelindeki ihtiyaç değerlendirme kaynakları (toplum, birey ve konu alanı) ile süzgeçleri (eğitim psikolojisi ve eğitim felsefesi) ele alınmıştır. Program tasarım safhasında ise Tasarımla Anlama Modelinin alanyazındaki yaygın kullanımı ve işlevselliği bakımından etkin olmasından dolayı, bu model tercih edilmiştir. Uygulama süreci için programda gerçekleştirilen sürecin izlenmesi, kontrol edilmesi, revize edilip yeniden düzenlenmesi açısından Lewin'in (1952) çift döngülü eylem araştırması mantığı esas alınmıştır. Bunun dışında Tyler'ın program değerlendirme modeli süreçlerinde bahsedilen ölçme araçlarının geliştirilmesi işlemine dayanarak geliştirilen özenli düşünme becerileri envanteri toplam değerlendirme bileşeni olarak eklektik programın değerlendirmesinin parçası haline gelmiştir. Değerlendirmeyi daha bütüncül perspektifte ele almak için ise Stufflebeam'ın CIPP modeli ele alınmıştır. Son olarak, gömülü teori deseni uygulanan programın tasarımının revizyonunu sağlayacağı düşüncesi ile programın toplam değerlendirme biçimi şeklinde düşünülmüştür.

Problem Durumu

Program geliştirme tarihine baktığımızda, Print'in (1987) sınıflandırmalarının dışında çok sayıda program geliştirme modeline rastlanmaktadır. Oliva modeli, Kerr ve Halliwell modelleri, Tanner ve Tanner modeli, Saylor, Alexander ve Lewis Modeli, Goodlad'ın modeli, Hunkins'in modeli, Kilpatrick'in açık sınıf modeli (open classroom modeli), Wienstien ve Fantini modeli, Rogers'ın kişilerarası ilişkiler modeli kullanılan modeller arasındadır (Ornstein ve Hunkins, 1998). Birçoğu Tyler'ın rasyonel planlama modelinden türeyen bu modellerin her birinin esas aldığı paradigma, felsefe ya da anlayışa bağlı olarak benzeşen ya da farklılaşan yönleri olabilmektedir. Her modelin kendi içinde güçlü yönleri olduğu bilirse de her modelin bir diğerinin zayıf yönlerinin olduğu varsayımı ile ortaya çıktığı söylenebilir. Posner'ın (1995) da belirttiği gibi, bir eğitsel problemin çözümü için yalnızca bir modelin benimsenip uygulanması yeterli olmayabilir. Bu nedenle, kullanım amacına uygun olarak birden fazla yöntem, yaklaşım ya da tekniğinin sürece dâhil edilmesi problemin çözümü için etkili bir yol olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada belirtilen program geliştirme modellerinden yalnızca birini salt olarak kullanmak yerine ihtiyaç analizi, program tasarımı, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde araştırmanın amacına uygun bir şekilde farklı yaklaşımların kullanılmasının daha uygun olacağı düşünülmüştür. Böyle bir yolun takip edilmesi, program

geliştirme sürecini daha esnek hale getirdiği gibi, her bir süreçte etkili olabileceği düşünülen güçlü yaklaşımların kullanılmasına fırsat sağlamıştır. Bu nedenle, ortaokul öğrencilerine özenli düşünme becerilerini iyileştirmeye yönelik bir eğitim programı hazırlama sürecinde eklektik bir program geliştirme modeli geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın program geliştirme alanında çalışan araştırmacılara, politikacılara ve karar vericilere program çalışmalarında fikir verebileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı esasında ortaokul öğrencilerine özenli düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik bir eğitim programının geliştirme sürecinde takip edilen bir eklektik program geliştirme modelini açıklamak ve ana hatlarını ortaya koymaktır. Bu program geliştirme modelinin gelişim sürecinde programın (a) ihtiyaç değerlendirme, (b) tasarım ve uygulama, (c) değerlendirme süreçlerinin yanı sıra (d) bir ölçme aracının geliştirilme sürecini açıklayan dört araştırma sorusuna yanıt aranmıştır. Bu dört soru aşağıdaki gibidir:

1. İhtiyaç değerlendirmede kullanılan program yaklaşımlarının program üzerindeki etkileri nasıl olmuştur?
2. Uygulanan tasarım ve uygulama modellerinin, programının gelişim sürecine olan yansımaları nasıldır?
3. Hazırlanan eğitim programıyla uyumlu envanterin, programın değerlendirmesine olan etkisi nedir?
4. Programın uygulaması sonunda keşfedilen teori programın yapısını nasıl etkilemiştir?

Yukarıdaki dört ana araştırma sorusu etrafında alt araştırma soruları irdelenmiştir. Bu sorular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1

Eklektik Program Geliştirme Sürecinde Yanıt Aranan Alt Araştırma Soruları İle Bu Alt Sorular Doğrultusunda İşe Koşulan Program Yaklaşımları Arasındaki Bağlılıklar

İhtiyaç değerlendirme sürecinde yanıt aranan sorular		Kullanılan yaklaşımlar
DÇAS1	Özenli düşünme becerileri alan yazında nasıl tanımlanmaktadır?	
DÇAS2	Mevcut durum gözüne alındığında öngörülen hedef davranışlarda öğrencilerin özenli olma düzeyi nedir?	
DÇAS3	İdeal (beklenen) koşullar göz önüne alındığında öngörülen hedef davranışlarda öğrencilerin olması beklenen özenli davranış düzeyi nasıldır?	McKillip'in (1987) farklar yaklaşımı
DÇAS4	Öğrencilerde olması beklenen durum ile mevcut durum arasındaki ayrım dikkate alındığında hedef davranışlardan hangileri öncelikli olarak kazandırılmalıdır?	
DÇAS5	Öngörülen hedef davranışların mevcut öğretim programlarının hedef ve içeriğinde vurgulanma düzeyi ne durumdadır?	
DÇAS6	Öngörülen hedef davranışlar bağlamında öğrencilerin özenli düşünmeye ilişkin bilişsel tepkileri ya da performansları (davranış, tutum, inanç, algı vb.) nasıldır?	Tyler'in (1949) ihtiyaç değerlendirme kaynakları
DÇAS7	Toplumsal ihtiyaçlar bağlamında öngörülen hedef davranışların özenli düşünme eğitimi kapsamında bir eğitim programında kazandırılmasının gerekliliği ne düzeydedir?	
DÇAS8	Hedef davranışların ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine ne düzeyde uygundur?	Tyler'in hedef belirlemede kullandığı
DÇAS9	Mevcut eğitim programları ve okul şartları doğrultusunda öncelikli olarak ortaya konulan hedef davranışların uygulamada kazandırılabilir olma düzeyi nasıldır?	süzgeçleri
Envanter geliştirme sürecinde yanıt aranan araştırma soruları		
KDAS1	Özenli düşünme becerileri envanteri geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış bir ölçme aracı mıdır?	Toplam (Summative)
KDAS2	Geçerliği sağlanan envanterin sonuçları, hazırlanan eğitim programının toplam değerlendirme sürecine ilişkin yansımaları	değerlendirme

nasıldır?		
Tasarım ve uygulama sürecine ilişkin araştırma soruları		
EAAS1	Programda öğrencilerin kazanması beklenen öncelikli istenen çıktılar hangileridir?	Understanding by Design / Tasarımla
EAAS2	Öğrencilerin değerlendirme kanıtları nasıl tanımlanmaktadır?	Anlama Modeli
EAAS3	Öğrencilerin istenen çıktıları kazanması için gerekli öğrenme yaşantıları nasıl seçilmeli ve düzenlenmelidir?	(Wiggins ve McTighe, 1998)
EAAS4	Programın uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar, edindiği izlenimler ve durumlar programın gelişimini nasıl etkilemiştir?	Lewin'in (1954) eylem araştırması uygulama modeli
Değerlendirme süreçlerinde yanıt aranan araştırma soruları		
EAAS5	Programın bağlam bileşenlerine ait değerlendirme nasıldır?	
EAAS6	Programın girdisine ilişkin değerlendirme durumları ne durumdadır?	Stufflebeam'in bağlam, girdi, süreç, çıktı (CIPP) modeli
EAAS7	Programın süreci ile ilgili parametrelere ilişkin değerlendirme nasıldır?	
EAAS8	Programın çıktılarına ilişkin değerlendirme durumları ne seviyededir?	
Gömülü teori süreçlerinde yanıt aranan araştırma soruları		
GTAS1	Gömülü teori bağlamında öğrencilerinin özenli düşünme süreçlerinin altında yatan varsayım, kavram ve olgular nasıl gerçekleşmektedir?	Program tasarımının revizyonunda gömülü teori kodlamaları (Charmaz, 2006)
GTAS2	Keşfedilen teori programın değerlendirilmesi bağlamında programın revizyonunu nasıl etkilemiştir?	

DÇAS: Durum çalışması araştırma sorusu; KDAS: Sıralı keşfedici karma desen araştırma soruları; EAAS: Eylem araştırması araştırma sorusu; GTAS: Gömülü teori araştırma sorusu

Tablo 1'de eklektik bir program geliştirme sürecinde yanıtlanan alt araştırma soruları ile bu alt soruları yanıtlamada işe koşulan program yaklaşımları arasında bağıntılar kurulmuştur.

DÇAS2-DÇAS4 soruları McKillip (1987) farklar yaklaşımı ile ilgilidir.

DÇAS5-DÇAS7 soruları Tyler'in (1949) ihtiyaç veri kaynakları ile ilişkilidir.

DÇAS8-9 soruları Tyler'in (1949) ihtiyaç analizi sürecinde hedef belirleme süzgeçlerini temsil etmektedir.

EAAS1-EAAS4 alt soruları, Wiggins ve McTighe'in (1998) Anlamaya Dayalı Tasarım Modeli ile Lewin'in (1954) çift döngülü eylem araştırması ile ilintilidir.

KDAS1 sorusu toplam değerlendirme biçimini ele almaktadır.

EAAS5-8 soruları, Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Çıktı (CIPP) adımlarını temsil etmektedir.

GTAS1 sorusu da program tasarımının revizyonu için gömülü teori kodlamaları ile ilişkilidir.

Yöntem

Bu kısımda araştırmanın amacı doğrultusunda benimsenen araştırma desenleri, bu süreçte program geliştirme sürecine dâhil olan katılımcı grupları ile öne sürülen program geliştirme modeli için takip edilen işlem basamaklarına ilişkin bilgiler verilmiştir.

Araştırma Deseni

Bu çalışmada dört temel araştırma sorusu ile alt araştırma sorularına yanıt aramak için üç nitel ve bir karma araştırma deseni kullanılmıştır. İhtiyaç değerlendirme safhasında durum çalışması, tasarım ve uygulama safhasında eylem araştırması, özenli düşünme becerileri envanterinin geliştirilmesi sürecinde sıralı keşfedici karma desen, programın değerlendirilmesi ve revizyonu sürecinde ise gömülü teori desenleri kullanılmıştır. Bu dört temel araştırma deseni çoklu yöntem araştırma deseni (multimethod research) etrafında bütünleştirilmiştir. Çoklu yöntem araştırma deseni; nitel (etnografi, durum çalışması, eylem araştırması) ya da nicel olduklarına (deneysel, tarama vb.) bakılmaksızın, iki ya da daha fazla araştırma yönteminin bir arada kullanılabilmesine imkân veren bir araştırma desendir (Hunter ve Brewer, 2015). Belirtildiği gibi çalışmada öne sürülen program geliştirme modeli

birbiriyle içiçe geçmiş çeşitli program yaklaşımlarını içerdiği için bu çalışmada her bir ayrı bir metot olan bu araştırma yöntemlerin birarada kullanılmasını gerekli kılmıştır. Bu sebeple, çoklu yöntem araştırma deseni tercih edilmiştir.

Programın geliştirilmesinin ihtiyaç değerlendirme safhasında durum çalışması deseni benimsenmiştir. Durum çalışması, bir durumun kapsamlı, yoğun ve derinlemesine bir biçimde anlamayı amaçlayan bir araştırma desendir (Mertens, 2010). Bu araştırma deseni kapsamında programın ihtiyaç değerlendirme süreci içerisinde öğrencilerde gözlenen ve ideal davranış kalıpları, öncelikli davranış kalıpları, özenli düşünme ile ilgili öğrenci, konu alanı ve toplumun ihtiyaçları, bu davranış kalıplarının hedef kitleye uygunluğu ve sınıf ortamında öğretilme durumları irdelenmiştir. Bir durum olarak öğrencilerde özenli düşünme ile ilgili özellikler, bütüncül ve kapsamlı bir biçimde incelemeyi gerektirdiğinden durum çalışması araştırma deseni benimsenmiştir. İkincil olarak, geliştirilen duyuş temelli bir eğitim programının geliştirilme sürecinde eylem araştırma süreçleri takip edilmiştir. Bir eylem araştırması; programın tasarımı, uygulaması ve gözlenmesi, yansıtma ve düzeltme adımlarının devamında programın yeniden tasarımı, uygulaması ve gözlenmesi, tekrar yansıtma ve düzenlemesini içine alır (Kemmis ve McTaggart, 1988; Lewin, 1952). Eylem araştırma modeli çift döngülü tasarım, uygulama, yansıtma ve değerlendirme sürecinden oluştuğu için, duyuş temelli bu eğitim programının aksayan yönlerini görme ve iyileştirmeyi sağlamaktadır. Bu nedenle eylem araştırma modeli süreçlerinin program geliştirme süreci için en etkili yol olduğu için bu model tercih edilmiştir.

İhtiyaç değerlendirmesi sonrasında belirlenen eğitim programının kazanımlarından hareketle bir senaryoya dayalı özenli düşünme becerileri envanteri geliştirilmiştir. Bu envanterin geliştirilme süreçlerinde sıralı keşfedici karma desenden yararlanılmıştır. Keşfedici sıralı karma desende araştırmacı bir ölçme aracı ya da yöntem geliştirmek için öncelikle nitel bulguları (keşfedici) kullanır; ardından nicel aşamada bu bulgulara dayalı olarak tasarladığı ölçme aracının geçerliğini test eder (Edmonds ve Kennedy, 2017; Hesse-Biber ve Johnson, 2015). Bu süreçte programın kazanımlarıyla uyumlu 20 senaryo yazılmış, senaryolara ilişkin öğrenci sözlü tepkilerinin alınmış ve alınan bu tepkiler, duyuşsal alan taksonomisinin aşamalarına göre sınıflandırılmıştır. Daha sonra bu aşamalarda uygun olan öğrenci tepkilerden yola çıkarak senaryo maddelerine şekil verilmiştir. Yapılandırılan bu maddelerin aşamalara olan uygunluğu için uzman görüşleri ile görünüş geçerliği sağlanmış; envanterin taslak hali bir öğrenci grubu üzerinde uygulaması gerçekleştirilerek istatistiksel uygulamaları yapılmıştır. Dolayısıyla, senaryo temelli özenli düşünme envanterin gelişim sürecinde en uygun modelin sıralı keşfedici karma desen olduğu düşünülmüştür.

Son olarak, eylem araştırma döngüsü içerisinde tasarlanan, uygulanan ve geliştirilen programın sonunda programın kuramsal boşluğunu kapatmak amacıyla yapılan görüşmeler neticesinde gömülü teori deseninden yararlanılmıştır. Gömülü teori, bir kavram, olgu, süreç ya da olayın altında yatan temel kavram, süreç, işleyiş, varsayım ve ilişkilerin nasıl yapılaştığını açıklayan bir araştırma desendir (Charmaz, 2006). Özenli düşünme kavram olarak bilişsel ve duyuşsal öğeleri içine alan bir beceridir. Ayrıca bir beceri olarak nasıl meydana geldiği hakkında tam olarak açıklığa kavuşmuş bir çerçeve ya da bilişsel bir yapı olmadığı için gömülü teori deseni benimsenmiştir.

Çalışma Grupları

Bir program geliştirme çalışması olan bu çalışmaya ihtiyaç değerlendirmesinden programın değerlendirmesine kadar birçok katılımcı grubu dâhil olmuştur. Bu kısımda araştırma desenleri, program geliştirme aşamalarıyla ilişkili olarak çalışma grupları, veri toplama araçları ve analiz teknikleri açıklanmıştır.

Durum çalışması deseninde çalışma grupları, veri toplama araçları ve analiz biçimleri

Durum çalışması araştırma deseni ihtiyaç değerlendirme süreci ile ilişkilidir. İhtiyaç kaynağı olarak ele alınan konu alanı için öğretim programlarına ulaşılmıştır. Bu öğretim programları özenli düşünme becerileri ile ilişkili bir şekilde amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Bu öğretim

programları şunlardır: (1) Türkçe, (2) Hayat Bilgisi, (3) Sosyal Bilgiler, (4) Fen Bilimleri, (5) Güzel Sanatlar, (6) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, (7) İngilizce, (8) Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi ve (9) Düşünme Eğitimi Dersi (6-8.sınıf) Öğretim Programı. Ulaşılan öğretim programlarının misyon, hedef ve kazanımlarında özenli düşünme ile ilgili ifade ya da davranışlarını belirlemek için betimsel bir analiz tekniği benimsenmiştir.

Bu safhada öğrencilerin özenli düşünme becerileri ile ilgili olması beklenen ve mevcut davranışlarını belirlemek için bir veri kaynağı olarak öğretmen değerlendirmelerine ihtiyaç duyulmuştur. Bu süreçte Uşak ilinden sosyo ekonomik açıdan düşük, orta ve yüksek tabakadan okullardan mümkün olduğunca farklı branşlardan gönüllü olarak katılan 229 öğretmene ulaşılmıştır. Öğretmenler için hazırlanan anketten elde edilen değerlendirmeler, betimsel istatistiklerle (aritmetik ortalama, standart sapma) çözümlenmiştir.

Yine bu safhada ilgili davranışların öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal uygunluğunu değerlendirmek için uzman olarak akademisyen değerlendirmelerine ihtiyaç duyulmuştur. Bu kapsamda Eğitim Programları ve Öğretim ile Psikolojik, Rehberlik ve Danışma alanında çalışan ve tipik durum örnekleme yöntemiyle seçilen 153 akademisyene ulaşılmıştır. Akademisyenler için hazırlanan anketten elde edilen değerlendirmeler, betimsel istatistiklerle (aritmetik ortalama, standart sapma) çözümlenmiştir.

Dahası ihtiyaç kaynağı olarak öğrenci ihtiyaçlarını tespit etmek için amaçlı örnekleme yolu ile seçilen 280 ortaokul öğrencisine ulaşılmıştır. Araştırmada öğrencilerden cümle tamamlama testi ile toplanan veri için içerik analizi yapılmıştır.

Eylem Araştırması Deseninde Çalışma Grupları, Veri Toplama Araçları ve Analiz Biçimleri

Bu bilgilere ek olarak, esasında öne sürülen program geliştirme modelinin test edildiği ve sınındığı uygulama safhasında çalışma grubunun seçiminde önce tabakalı örnekleme yöntemi, ardından uygun örnekleme yöntemi benimsenmiştir. İlk olarak, tabakalı örnekleme yöntemine uygun bir şekilde Uşak ilinde sosyo-ekonomik açıdan orta tabakada yer alan bir ortaokul belirlenmiştir (Neuman, 2013). Gerek bilişsel gelişimlerinin uygunluğu gerekse de mevcut şartların uygunluğundan (henüz liseye geçiş safhasında olmayışlarından) dolayı hazırlanan eğitim programı 7. Sınıf düzeyindeki öğrenciler için elverişli olabileceği düşünülmüştür. Bu nedenle tabakalı olarak belirlenen bu okulda hazırlanan programın uygulaması için Türkçe dersi kapsamında ilgili ders öğretmenin izni, yeterli ders süresi ve dersliğin tahsis edilmesi gibi koşulların uygunluğundan dolayı uygun örnekleme yoluyla 7. Sınıf düzeyindeki bir şube seçilmiştir (Canbazoğlu-Bilici, 2019). Uygun örnekleme yöntemi ile seçilen bu sınıfta özenli düşünme eğitim programı etkinliklerine 28 öğrenci yer katılmıştır. Bu öğrencilerin 16'sı kız, 12'si erkek öğrencidir. Eylem araştırmasının gerçekleştirildiği uygulamalarda araştırmacı günlüğü, cümle tamamlama testleri, çalışma yapıları ile performans görevleri için içerik analizi; tutumlarını belirlemek amacıyla uygulanan anlamsal farklılıklar ölçeği için betimsel istatistikler; öğrencilerin özenli düşünme becerilerine ilişkin ön test – son test puanlarını belirlemek amacıyla kullanılan özenli düşünme envanteri verileri için İlişkili t Testi kullanılmıştır.

Sıralı Keşfedici Karma Desen Çalışma Grupları, Veri Toplama Araçları ve Analiz Biçimleri

Özenli düşünme becerileri envanteri geliştirmek için benimsenen sıralı keşfedici karma desenin ilk safhası olan nitel veri toplama sürecinde uygun örnekleme yoluyla 54 ortaokul öğrencisinden veri toplanmıştır. Toplanan veriler, envanterin maddelerini oluşturmak üzere içerik analizi ile çözümlenmiştir. İkinci safha olan nicel veri toplama sürecine uygun örnekleme yoluyla seçilen 184 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Elde edilen nicel verilerde ise Alt % 27- Üst %27 madde güçlük indisi için t testi yapılmıştır; güvenilirliği için de cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır.

Gömülü Teori Sürecine İlişkin Çalışma Grupları, Veri Toplama Araçları ve Analiz Biçimleri

Programın uygulama sonrasında programın değerlendirme sürecinin bir parçası olan gömülü teori sürecinde uygulamaya katılan toplamda 40 öğrencinin dâhil olduğu ve her hafta değişen öğrenci grupları ile 18 odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, gömü teori kodlama biçimleri olan açık, odaklanılmış, eksen ve seçici kodlama ve sürekli karşılaştırmalı analiz yöntemi sayesinde çözümlenmiştir.

Araştırma Etiği

Bu çalışma 2020 yılından önce yapıldığı için etik kurul belgesi alınmasına gerek duyulmamıştır.

Bulgular

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin özenli düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik duyuş temelli bir eğitim programını geliştirirken bir program geliştirme modelinin süreçlerini katı bir şekilde takip etmek yerine birden fazla program geliştirme yaklaşımı ve tasarımını içine alan yeni bir eklektik program geliştirme modeli geliştirilmiş ve değerlendirilmiştir. Bu kısımda aşama aşama modelde kullanılan kavram, süreç ve ilkelerden bahsedilmiştir. Bu kısımda Ek Şekil 1’de gösterilen eklektik modelde yer alan program yaklaşım ve süreçlerine ait açıklamalara değinilmektedir.

Literatür Taraması

Özenli düşünme Matthew Lipman tarafından kavramsallaştırılan bir düşünme becerisi ve bu düşünme becerisi ile ilgili kaynakların sayısı sınırlı olduğu için Lipman’ın (2003) *Thinking in Education* adlı kitabında özenli düşünen bireylerin sahip olduğu özellikleri- değer yargıları, tutum, duyuş durumları, inanç, kabul ve tercihleri- açıklayan 91 eylem ya da eylemsi incelenmiştir. Bu kavramlar, ortak bir anlama kavuşmasını sağlamak için altı araştırmacı tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Daha sonra, dil kontrolü için bir Türk dili ve edebiyatı ile Türkçe eğitiminden iki uzman ile terimlerin bilişsel uygunluğu açısından Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanından bir uzman tarafından incelenmiştir. Bu işlem, ihtiyaç analizi sürecinde öncelikle farklar yaklaşımı ile Tyler’in ihtiyaç değerlendirme işlemleri öncesi için özenli düşünmeye yönelik hedef davranışların belirlenmesine zemin hazırlamıştır. Bu açıdan literatür taraması bahsedilen modelin ihtiyaç değerlendirmesi sürecine ait verinin düzenlenmesi ve uygulamaya hazır hale getirilmesi açısından katkı sağlamıştır. Bu nedenle literatür taraması belirtilen eklektik program geliştirme modelinin bir parçası olarak işlev göstermiştir.

Farklar (Discrepancy) Yaklaşımı

Bu aşamada öğrencilerde kazandırılması beklenen (ideal) davranışlar ile öğrencilerin mevcut davranışları arasındaki farkı tespit etmek ve bu sayede programın öncelikli davranışlarını ortaya koymak için uyumsuzluk/ farklar (discrepancy) yaklaşımı benimsenmiştir (McKillip, 1987). Literatür taraması sürecinde geliştirilen anketlerdeki hedef davranışları inceleyen öğretmenler kendi öğrencilerini göz önüne alarak öne sürülen davranışların hali hazırdaki durumu ile olması beklenen düzeyi hakkında değerlendirmeler yapmıştır. Bu iki durum arasındaki farkın incelemesi sonucunda çok sayıda hedef davranıştan öncelikli olarak kazandırılması gereken 20 ifade belirlenmiştir. Bu işlem, hedef davranışlardaki karışıklığı en aza indirmiş; yalnızca öncelikli olarak ortaya çıkan hedeflere odaklanılmasını sağlamıştır. Bu ifadeler, belirtilen ankette olması beklenen düzey ile mevcut durum arasındaki farkın en fazla olduğu kazanımları ortaya çıkarmıştır. Bu kazanımların belli başlıca olanları aşağıda sunulmuştur:

- (1) Normatif düşünme ile öz bakım becerilerini düzenleyebilme
- (2) Hayvan ve doğa istismarına karşı duyarlı davranış gösterebilme
- (3) Zor koşullarda yaşayan insanlar için harekete geçebilme

- (4) Belirli bir hedef için arkadaşlarını motive edebilme
- (5) Bir görevi dikkatli ve özenli bir şekilde yapabilme
- (6) Üzgün birinin duyguları olumlu bir şekilde etkileyebilme
- (7) Çocuk istismar ile ilgili olaylara duyarlılık gösterebilme
- (8) Ahlaki olmayan durumlarda normlarını dikkate alabilme.

Tyler'in Program Geliştirme Modeli: İhtiyaç Veri Kaynakları

Belirlenen öncelikli hedef davranışların, Tyler'in ihtiyaç saptamada kullandığı bilgi kaynaklarından olan toplum, öğrenci ve konu alanı açısından uygunluğu değerlendirilmiştir.

Bu davranışların toplumun ihtiyaçları doğrultusunda bir eğitim programında kazandırılmasının gerekliliği eğitim programları ve öğretim ile PDR alanlarından akademisyenler tarafından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmelere göre ilgili davranışların oldukça gerekli olduğu sonucuna varılmıştır.

Bir başka veri kaynağı olan konu alanı için 8 öğretim programı incelenmiştir. Bu öğretim programları; Fen bilimleri, Türkçe, Sosyal bilgiler, Hayat Bilgisi (1-3. sınıf), Görsel sanatlar, Temel Dini Bilgiler Öğretim Programı, Oyun ve Fiziksel Etkinlikler, İnsan Hakları ve Yurttaşlık öğretim programlarında bir önceki adımda belirlenen 20 ifade ya da kazanımın ne oranda yer aldığı belirlenmiştir. Belirtilen programların misyon, hedef ve kazanımları incelenmiş; 20 kazanımda geçen düşünce kalıplarının varlığı betimsel olarak incelenmiştir. Her bir program içinde özenli düşünme ile ilgili kazanım oranı ortaya çıkarılmıştır. Örneğin, Hayat Bilgisi öğretim programında 20 kazanımdan 9'u, Fen Bilimleri, Sosyal bilgiler, Türkçe ve İnsan Hakları ve Yurttaşlık programlarında 5'i, Temel Dini Bilgiler Programında 1'i uyumlu ile iken, Oyun ve Fiziksel Etkinlikler Öğretim Programında hiç uyumlu bir kazanımın olmadığı gözlenmiştir. Bu analizde belirlenen davranışların değer yapısı açısından ifade edilen öğretim programları ile kısmen örtüştüğü ancak özenli düşünme süreçleri ile uyumlu olmadığı sonucuna varılmıştır.

Üçüncü olarak hedef davranışlarla uyumlu bir şekilde tasarlanan cümle tamamlama testleri yoluyla öğrencilerin özen gösterdikleri durumlara ilişkin bilişsel tepkileri keşfedilmeye çalışılmıştır. Bu tepkiler sayesinde ünitelerin içeriği belirlenmiştir.

İhtiyaç kaynakları bağlamında hedef davranışların konu alanındaki (öğretim programları) yeri, toplumun beklentilerini karşılama (uzmanların görüşleri) ve öğrencilerin ilgi alanlarına uygunluğu (cümle tamamlama testleri) sorgulanırken programın temel paydaşlarından ihtiyaç değerlendirmenin kapsamı sağlanmıştır.

Tyler'in Program Geliştirme Modeli: Süzgeçler

Bu yeni modelde Tyler'in program geliştirme modelinde benimsediği eğitim psikolojisi ve eğitim felsefesi gibi süzgeçler (screen) gibi parametreler oluşturulmuştur. Öncelikli hedef davranışların bu sefer de öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine uygunluğu ve bu yeterliklerin sınıf ortamında kazandırılabilirliği ya da öğretilebilme olanağı gibi süzgeçler açısından değerlendirilmiştir. Bu durumdan hareketle öngörülen programın hedefleri kesinleştirilmiştir. Bu süreçte bilişsel ve duyuşsal uygunluğu için akademisyenlerin; öğretilebilme olanağı için öğretmenlerin değerlendirmeleri alınmıştır. Bu iki gruptan alınan değerlendirmelere göre, belirtilen hedef davranışların 7. Sınıf öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine oldukça uygun ve bu davranışların sınıf ortamında öğretilebilme olanağının ise oldukça mümkün olduğu bulunmuştur. Bu süreç sayesinde hedeflerin ilgili ölçütlere uygunluğun değerlendirilmesi; hem programın ve hem de programla uyumlu envanterin hedeflerinin kesinleşmesini katkı sağlamıştır.

Tersine Tasarım Modeli (Backwad Design) ya da Tasarımla Anlama Modeli (Understanding by Design)

Yukarıda bahsedilen ihtiyaç değerlendirme süreçlerinin ardından geleneksel Tyler modeli program tasarım anlayışından farklı olarak üç aşamada gerçekleşen Tersine ya da Tersine program tasarım modeli (Backward design) benimsenmiştir (Wiggins ve McTighe, 1998). Bu tasarım mantığında göre 20 kazanımı (istenen çıktılar) karşılayan 17 performans görevi (değerlendirme kanıtı) ile 18 öğrenme etkinliği (öğretim planı) tasarlanmıştır. Performans görevleri öğrencilerin sınıf içinde öğrendiklerini farklı bağlamlarda uygulama yapmasını sağlayacak şekilde okul dışı performans olarak gerçekleştirilmiştir.

Özenli Düşünme Becerileri Envanterinin Geliştirilmesi ve Uygulanması

Programın tasarımı ile eş zamanlı olarak gerçekleştirilen ve programın hedefleri ile uyumlu 20 hedefi içeren özenli düşünme becerileri envanteri geliştirilmiştir. Bu envanter; programın uygulama öncesinde ve sonrasında 7. Sınıf öğrencilerinin özenli düşünme seviyelerindeki değişimi anlamak için hazırlanmıştır. İki uygulamadaki sonuçlara bakıldığında öğrencilerin özenli düşünme becerilerinde anlamlı bir değişim olmadığı görülmüştür. Bu envanterin sonuçlarının programın toplam değerlendirmesi hakkında karar vermeyi kolaylaştırdığı söylenebilir.

Programın Döngüsel Uygulama, Yansıtma ve Revizyon Süreci

Tasarlanan programın uygulama süreci, Lewin'in (1952) eylem araştırma modeli mantığına uygun olarak yürütülmüştür. Bu süreçte birinci döngüde uygulaması, gözlemlenmesi ve yansıtma sürecinden geçerek revizyona uğrayan program, ikinci döngüde yeniden uygulanmış, gözlemlenmiş ve yansıtma sonrası yeniden düzenlenmiştir. Bu tasarlanan program içindeki her bir etkinliğin birinci ve ikinci uygulamalarına ait süresinin belirtildiği bilgiler, Tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 2

Her Bir Etkinliğin Birinci ve İkinci Uygulamasına Ait Süreler

Etkinlik no	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Birinci	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
İkinci	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1
İdeal	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2

Yukarıda kısaca açıklanan döngüsel uygulama, gözlem ve yansıtma sürecinde gerçekleştirilen işlemler bu aşamada daha açık bir şekilde anlatılmıştır. Programın uygulamasına başlamadan önce özenli düşünme becerileri envanterinin ön test uygulaması gerçekleştirilmiştir. Her bir derse ya da üniteye başlamadan önce öğrencilerin ön bilişsel tepkilerini ortaya koymak için bir cümle tamamlama testi uygulanmıştır. Birinci uygulama süreci boyunca gözlemci rolündeki uygulama öğretmenin aldığı gözlem notları ile uygulama sonrasında katılımcı gözlemci rolündeki araştırmacının tuttuğu araştırmacı günlükleri ile öğretmenin öğretim sürecinin işleyişine ilişkin görüşleri, ünite tasarımın uygulama ve yansıtma sürecine yön vermiştir. Birinci uygulama sonrasında gerçekleşen etkinliğe yönelik öğrencilerin tutumlarını belirlemek için sıfat çiftlerinden (sıkıcı-eğlenceli, sıradan-yenilikçi vb.) oluşan anlamsal farklılıklar ölçeği uygulanmıştır. Birinci uygulama ve yansıtmanın ardından ünitenin tasarım öğeleri üzerinde düzenlemeler yapılmış ve bu haliyle ikinci uygulamaya geçilmiştir. İkinci uygulama sürecinde de benzer şekilde gözlem notları ile öğrencilerin çalışma yapılarındaki performansları toplanmıştır. İkinci uygulama sonrasında öğrencilerin öğrendiklerini farklı bağlamlardaki sergileyebildiklerine dair değerlendirme kanıtlarını elde etmek için bir performans görevi verilmiştir. Daha sonra, her iki uygulama sonrasında öğrencilerin nihai bilişsel tepkilerini ölçmek amacıyla aynı cümle tamamlama testi uygulanmıştır. Bu sayede ünitelerde gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin bilişsel tepkilerinde bir değişim olup olmadığı incelenmiştir. İkinci uygulamanın ardından üniteyle ilgili öğrendikleri ile görüşlerini anlamak üzere en az 4 öğrenci ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Bu odak grup görüşmeleri, program içerisinde yer alan tüm ünitelerde uygulamaya konulmuştur. Toplamda 18 etkinlik uygulandıktan sonra öğrencilerin özenli

düşünme becerilerinin seviyelerinde bir değişim olup olmadığını belirlemek için özenli düşünme becerileri envanteri son test olarak uygulanmıştır. İki döngülü bu eylem modeli; yukarıda da belirtildiği gibi çok sayıda biçimlendirici değerlendirme araçları sayesinde programın birçok yönünün iyileştirilmesine katkı sağlamıştır.

CIPP Program Değerlendirme Modeli ve Uygulaması ile Bulunan Sonuçlar

Programın tüm uygulamaları sonlandırıldıktan sonra programın toplam değerlendirmesi (summative assessment) bağlamında Stufflebeam'ın (2003) CIPP modeli benimsenmiştir. Bu bağlamda modelin dört ögesini içine alan görüşme soruları ile uygulanan programın değerlendirilme işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu modele ait değerlendirme bulguları aşağıdaki tabloda şöyle gösterilmiştir.

Tablo 3
Özenli Düşünme Eğitimi Programının Değerlendirilmesine İlişkin Öğrenci Görüşlerine ait kategori ve temalar

Tema	Kategori	Kodlar
Program edinimleri	Duyuşsal gelişim	Açık fikirli olma, Değer verme, Büyüklere saygı, Hoşgörülü olma, Duyarlılık
	Bilişsel gelişim	Farkındalık, Anlayış, Düşünme
	Bilişsel ve duyuşsal gelişim	İnsanları anlama, Empati yapabilme
Programın işe vurukluğu	Davranışsal gelişim	Kibar davranış
	Toplumda var olabilmek	Rol model olarak görme, İnsanlar tarafından sevilme
	Kişilerarası etkileşim kurmak	İletişim kurabilme, Yabancı insanlara empati
	Geleceğe hazırlamak	Üniversite yaşamında uygulanabilme
Programa ilişkin genel tutum	Yaşam kalitesini artırmak	Temiz ortamda yaşama, Gündelik yaşama duyarlı olma
	Toplumsal huzuru sağlamak	Haksızlığa duyarlı olma
	Bilişsel tutum	Ünitelerin diğer derslerden farklılığı, Etkinliklerin öğreticiliği
	Davranışsal tutum	Öğrenilenleri gündelik yaşamla ilişkilendirme
Eğitmenin yaklaşımına ilişkin görüş	Duyuşsal tutum	Sıkıcı gelmesi, Etkinlikleri eğlenceli bulma
	Davranışsal tutum	Etkinlikleri zevkle ve özverili bir şekilde yapma, Öğrendiklerini zevkle yapma
	Duyuşsal / davranışsal tutum	
Eğitmenin yaklaşımına ilişkin görüş	Bilişsel	Açık fikirli
	Duyuşsal	Hoşgörülü olma, Sabırlı olma
	Davranışsal	Güzel söz söyleme, Enerjik olma, Özverili olma, Olumlu yaklaşım
Programın yenilikçi yönü	Öğretim yöntemi	Öğretimin oyunlaştırılması, Önyargı ile ilgili yabancı birinin sınıfa çağırılması, Mikro öğretim uygulaması, Drama yöntemi ağırlıklı olması, Öğretimi ilgi ve yeteneğe göre farklılaştırma
	Ölçme değerlendirme yöntemi	Öz değerlendirme formu, Akran değerlendirmesi
	Öğrenme ortamı	Okul dışı öğrenmeye yönelik
Programa ilişkin şikâyetler	Öğretim materyali	Videoların içeriğini açıklama
	Öğretim süreci	Etkinlik yönergelerinin yeterince açık olmaması, Şiir yazma etkinliğinde zorlanma, Etkinliklerin yazma ağırlıklı olması
	Araştırmacı	Sınıf yönetiminin sağlanamaması
Programa ilişkin şikâyetler	Araştırma yöntemi	Etkinliklerin tekrarlanması
	Öğrenci	Öğrenilenlerin uygulamaya dönüşmemesi

Tablo 3'te görüldüğü gibi, uygulanan eğitim programı sonunda öğrencilerin edinimler elde ettiği, programdan öğrendiği bu edinimleri gelecek yaşamında kullanmaya ilişkin beklentileri olduğu öne çıkmaktadır. Programa ve programı uygulayan eğitime ilişkin genel anlamda olumlu tutumlara sahiptirler. Dahası programın yenilikçi bir yönü olduğuna ilişkin görüşler beyan edilirken, programın uygulama süreçlerine dair şikâyet ya da eleştirileri de mevcuttur. Buna karşın, ortaya çıkan bulgular, programın genel anlamda öğrencilerin düşüncelerinde kaydadeğer gelişimleri sağladığını söylemek mümkündür.

Toplam Değerlendirme Aracı Olarak Gömülü Teori ve Kodlama Süreci

Bir üst düzey düşünme becerisi olarak özenli düşünmeyi kavramsallaştıran Lipman'ın ardından Türk kültürü bağlamında özenli düşünme becerisinin nasıl gerçekleştiğini anlamak ve bu becerinin gelişimini etkileyen faktörleri belirlemek için araştırmanın son safhasında gömülü teori süreç ve kodlamaları gerçekleştirilmiştir. Bu kodlama sürecinde Charmaz'ın (2006) öne sürdüğü başlangıç kodlama, odaklanılmış kodlama, eksen kodlama ve seçici kodlamalarla bir teorik yapıya ulaşılmıştır. Bu teorik yapının her ne kadar programın başlangıcında özenli düşünme ilişkisi olduğu düşünülen Kratwohl, Bloom ve Masia'nın (1964) duyuşsal alan taksonomisinin safhaları ile örtüşen yönleri olsa da ayrışan yönlerinin de olduğu keşfedilmiştir. Bulunan bu farklı yönlerini de programın ünitelerine ve etkinliklerine dâhil ederek programın revizyonu sağlanmaya çalışılmıştır. Bu nedenle, bir araştırma deseni olarak gömülü teori ve kodlama süreci, program geliştirme modelinde bir değerlendirme biçimi olarak işlev göstermiştir. Gömülü teori, programın tasarım ve uygulama süreçlerinden sonra keşfedilen teorik yapı sayesinde programın tasarımını iyileştirmeye yönelik bir teorik destek sağlamaktadır. Bu nedenle gömülü teorinin salt bir program değerlendirme yaklaşımı olarak değil, sadece kuramsal bir değerlendirme yapabilmeye işlevi olarak ancak bir toplam (summative) değerlendirme biçimi olarak öne sürülebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerine özenli düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik bir eğitim programı hazırlama sürecinde izlenen eklektik program geliştirme modeli tanıtılmıştır. Bu kısımda bahsedilen eklektik modelde kullanılan program yaklaşımların, program geliştirme sürecine olan etkileri alanyazındaki araştırma sonuçları ile birlikte tartışılmıştır.

Özenli düşünme becerisi ile ilgili alanyazın taraması sonucunda ortaya çıkan çok sayıda hedef davranışın indirgenmesi amacıyla McKillip'in (1987) farklar yaklaşımı benimsenmiştir. Hedef davranışların azaltılması ile programın sadece en fazla ihtiyaç duyulan ve en öncelikli olanların programa dâhil edilmesi sağlanmıştır. Alanyazına bakıldığında bu yaklaşımı uygulayan psikologların mevcut durumu yorumlama ve onunla ilgili karar verme yetilerinde diğer yaklaşımlara (Response to Intervention, RtI, Müdahaleye Tepki Modeli gibi) nazaran kendilerinden emin olduklarını ve daha çok güvendiklerini ortaya konulmuştur (Seeger, 2015). Öğrencilerin mevcut ve olması beklenen özenli tutum ve davranışlarının nicel olarak ayırımının yapıldığı ihtiyaç değerlendirme sürecinin ilk adımında uygulanan farklar yaklaşımının öncelikli hedef davranışları saptama ve yorumlamada daha net ve açık ölçüm ve değerlendirmenin yapıldığı düşünülmektedir. Bu nedenle farklar yaklaşımının belirtilen eklektik modelde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Eklektik kurguda ihtiyaç değerlendirme sürecinde hedef davranışların McKillip'in farklar yaklaşımı ile indirgenmesinin ardından Tyler'in (1949) rasyonel planlama modelinin ihtiyaç değerlendirme safhasında yer alan programın kaynakları ile süzgeç işlemleri takip edilmiştir. İhtiyaç kaynakları bağlamında hedef davranışların konu alanındaki (öğretim programları) yeri, toplumun beklentilerini karşılama (uzmanların görüşleri) ve öğrencilerin ilgi alanlarına uygunluğu (cümle tamamlama testleri) sorgulanırken programın temel paydaşlarından ihtiyaç değerlendirmenin kapsamı sağlama amaçlanmıştır.

İhtiyaç değerlendirmede benimsenen iki farklı program yaklaşımının ardından programın tasarımında Anlamaya Dayalı Tasarım Modeli ya da Tersine Model benimsenmiştir. Wiggins ve McTighe'in (1998) da belirttiği gibi, modelin felsefesinde öğrencilerin sınıf içerisinde öğrendiklerini sınıf dışı bağlamda uygulayabilmeleri yatmaktadır. Düşünme ve değer odaklı bir programda öğrencilere öğrenmeleri istenen hedefleri daha uygulamalı ve gündelik yaşamla (probleme dayalı) ilişkili etkinlik ve performanslar sunularak öğrenmelerin içselleştirilmesi beklenir (Beavers, Orange ve Kirkwood, 2017). Rubrica (2018) Tasarımla Anlama Modelini (Understanding by Design, UbD) kullanarak proje temelli öğretime dayalı öğrenme yönteminin öğrenci çıktıları üzerinde geleneksel öğretim yönteminden daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bazı çalışmalarda da bu modele dayalı öğretimin öğrencilerin problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, temel düşünme

becerilerini geliştirdiği bilinmektedir (Balantic ve Fregosi, 2012; Srikongchan, Kaewkuekool ve Mejaleurn, 2021). Dolayısıyla, belirtilen modelin tasarım sürecinde eklektik model için en uygun modellerden biri olduğu söylenebilir.

UbD temelli program tasarımının uygulama sürecinde Lewin'in (1952) iki döngülü eylem araştırması modeli izlenmiştir. Bu döngünün ilkinde araştırmacı öğretim sürecinde gözlediği aksaklıkları not edip, program üzerinde düzenlemeler yaparak ikinci uygulamada etkinliğin daha etkili bir şekilde gerçekleşmesini sağlamıştır. Saban (2021) çalışmasında program geliştirme sürecinin uygulama ve problem çözme odaklı, sürekli devam eden ve bağlam temelli bir süreç olduğunu ifade ederek program geliştirme ile eylem araştırma süreçleri arasında bağ kurmuştur. Bununla ilgili olarak iyi bir program geliştirme sürecinin etkili bir eylem araştırma sürecine dayandığı belirtilmektedir (Hanfstingl, Abuja, Isak, Lechner ve Steigberger, 2020). Yukarıda da bahsedildiği gibi UbD odaklı öğretim tasarımının uygulama ve gözlem sürecinde cümle tamamlama testleri, araştırmacı notları, anlamsal farklılıklar ölçeği, öğretmen gözlemi gibi biçimlendirici değerlendirme araçlarının sonuçlarını göz önünde bulundurarak etkinliğin revizyonu sağlaması ile öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimin iyileştirmesini mümkün kılmıştır (Burton, 2020). Dolayısıyla, döngüsel bir eylem araştırması modelinin uygulama süreçlerinin gerçekleştirilmesinde en uygun yollardan biri olduğunu söylemek mümkün görünmektedir.

UbD odaklı eğitim programının uygulama öncesi ve sonrasında programın hem toplam değerlendirmesi hem de CIPP değerlendirme modelinin ürün değerlendirmesi hakkında fikir vermesi için bir özenli düşünme envanteri geliştirilmiştir. Her ne kadar bu envanterin ön test ve son test uygulaması arasında anlamlı bir değişim bulunmasa da bu sonucun büyük oranda uygulanan envanterin tamamlanmasının yaklaşık bir saat alması ve öğrencilerin sıkılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Programın uygulaması eylem araştırması gibi nitel araştırma doğasına uygun bir şekilde nitel veriye dayanan veri toplama araçlarının büyük ölçüde kullanılmasını gerektirse de programa ilişkin toplam bir değerlendirme yapabilmek amacıyla nicel ölçme araçları da kullanılabilir (Aldridge, Rijken ve Fraser, 2021).

UbD odaklı programın uygulama sürecinde biçimlendirici değerlendirme araçlarının kullanılmasına ek olarak Stufflebeam'in (2003) CIPP modeli benimsenmiştir. Bu model doğrultusunda tasarlanan odak grup görüşmelerden elde edilen bulgular altı temada ortaya çıkmıştır. Bu bulgulara göre program uygulaması sonucunda (a) öğrencilerin edinimleri (ürün değerlendirmesi), (b) öğrenilenlerin işe vurukluğu (ürün değerlendirmesi), (c) programa ilişkin yansıtılan genel tutum (girdi değerlendirmesi), (d) programı uygulayan araştırmacının yaklaşımına ilişkin görüşler (girdi değerlendirmesi), (e) programın yenilikçi yönü (süreç değerlendirmesi) ile (f) programın yöneltilen eleştiriler (süreç değerlendirmesi) şeklinde temalar oluşmuştur. Programın bağlamı, girdi, süreç ve çıktı özellikleri açısından bakıldığında programın bağlamı çerçevesinde öğrenci ihtiyaç ve hedefleri cümle tamamlama testleri ile ders öncesinde değerlendirilmiş; ayrıca birinci etkinlik uygulamalarının öğrencilerin hazırbulunuşluğu, ilgi ve yetenekleri ile uyumluluğu gözden geçirilmiştir. İkinci uygulama öğrenci ihtiyaçlarını daha da dikkate alacak şekilde yapılandırılmıştır. Bu açıdan bağlam değerlendirmesi; biçimlendirici değerlendirme ile ilişkili olarak ele alınmıştır. Girdi değerlendirmesi bakımından incelendiğinde programda kullanılan öğrenme materyal ve etkinliklerine ilişkin bulgular; programa ilişkin genel tutum ile programın yenilikçi yönü temasında toplanmıştır. Uygulanan programın sürecinin etkileyen durumlar ile süreçte karşılaşılan sorunları anlamak için gerçekleştirilen süreç değerlendirmede keşfedilen temalar eğitmenin sergilediği yaklaşım ile programa getirilen eleştiriler ortaya konulan bulgular arasındadır. Dahası son olarak, ürün değerlendirme sürecinde öğrencilerin özenli düşünmeye yönelik edinimleri ile bu edinimlerin işe vurukluğu hakkında temalar program modeline ilişkin ürün değerlendirmesi hakkında fikir vermektedir.

Eklektik program geliştirme mantığında geliştirilen programın değerlendirilmesinde biçimlendirici ve toplam değerlendirme araçları ile CIPP program değerlendirme modeli ile programın işleyişi ve etkililiği konusunda iyileştirmeler yapılmış; programın yapısı hakkında bütüncül bir yargıya varma esas alınmıştır. Bununla birlikte, UbD destekli programın uygulama süreçlerinde gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri ile gömülü teori kodlama süreçleri işe koşulmuştur. Bu

kodlama işlemi sayesinde araştırma konusu olan özenli düşünme becerilerinin doğası ile ilgili kuramsal bir yapıya ulaşılmıştır. Bu kuramsal yapı, program içindeki hedeflerin yeniden dizayn edilmesi, içerik ve etkinliklerin yapısı ile sırasının yeniden düzenlenmesi, performans görevlerindeki düzenlemelerin yapılmasına olanak sağlamıştır. Keşfedilen bu yapı programın teorisindeki kuramsal boşlukların kapatılmasını sağlamıştır. Bu sayede gömülü teori özenli düşünme programındaki büyük resmi görme imkânı sunduğu söylenebilir (Bennett, 2016). Ayrıca bu süreçte gömülü teorisinin bazı durumlarda programın toplam değerlendirilmesinde bir yöntem olarak kullanılabilmesi önerilmektedir. Nitekim Bennett, Deane ve van Rijn (2016) çalışmalarında toplam değerlendirmenin tasarımında teorilerden elde edilen önerme ve ilkelerin kullanılabilmesini iddia etmişlerdir. Bu açıdan gömülü teori eklektik program geliştirme modelinde program değerlendirmenin son safhasında programın teorisi ve uygulamaları için uygun bir değerlendirme biçimi olduğunu söylemek mümkündür.

Belirtildiği gibi, bu çalışmada eklektik bir anlayıştan hareketle bir program geliştirme süreci izlenmiştir. Bu eklektik süreç; mevcut program yaklaşımları içerisinde amaca göre daha esnek, güçlü ve uygun yaklaşımları bir araya getirmiştir. Yapılan değerlendirmelerin bulguları; programın etkililiği hakkında fikirler sunarken, aynı zamanda izlenen model hakkında ipuçları vermektedir. Hiç şüphesiz, bu program geliştirme modelinin eksik ya da kusurlu yönleri vardır. Program geliştirme; sürekli devam eden bir süreç olduğu dikkate alındığında, bu modelin de ilerleyen çalışmalarda iyileştirilmeye ihtiyacı olabilir. Ancak ülkemizde bu türden eklektik program geliştirme çalışmalarının sınırlı sayıda olduğu da bilinmektedir (Temiz, 2010; Özkan-Elgün, 2018; Saban, 2021). Bu sebeple, programın tüm öğelerinde bu türden eklektik tasarım ya da kurguların yapılması; program geliştirme çalışmalarının belirlenmiş, kuralcı adımlarından kurtararak daha işlevsel, amaca dönük, yansıtıcı eklektik programların geliştirilmesi söz konusu olabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Bu makalede yazarın katkı oranı %100'dür.

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum yoktur.

Açıklama: Bu çalışma 2018 yılında yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

Kaynaklar

- Aldridge, J. M., Rijken, P. E., and Fraser, B. J. (2021). Improving learning environments through whole-school collaborative action research. *Learning Environments Research*, 24(2), 183-205.
- Ata, E. B. ve Şahin, Ç. (2020). Okul öncesi öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 590-603.
- Balantic, J. and Fregosi, E. (2012). Strengthening student thinking and writing about world history. *Social Studies and the Young Learner*, 25(2), 16-17.
- Baturay, M. (2007). *Evaluation of an English course at an Anatolian high school with an eclectic point of view: A case study*. The International Educational Technology (IETC) Conference, Nicosia, Turkish Republic of Northern Cyprus.
- Beavers, E., Orange, A., and Kirkwood, D. (2017). Fostering critical and reflective thinking in an authentic learning situation. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 38(1), 3-18.
- Bennett, E. E. (2016). Puzzling the picture using grounded theory. *International Journal of Adult Vocational Education and Technology*, 7(3), 82-94.

- Bennett, R. E., Deane, P., and van Rijn, P. W. (2016). From cognitive-domain theory to assessment practice. *Educational Psychologist*, 51(1), 82-107.
- Burton, A. (2020). How do I know my students are learning? Formative assessment connects learning targets to student outcomes. *Learning Professional*, 41(2), 28-31.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. USA: Sage.
- Chaves, O., and Guapacha, M. E. (2016). An eclectic professional development proposal for English language teachers. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 18(1), 71-96.
- Curtiss, D. (1993). *An eclectic approach to the interpretation of visual statements*. In Visual literacy in the digital age: Selected Readings from the Annual Conference of the International Visual Literacy Association, Rochester, New York.
- Edmond, W. A. and Kennedy, T. D. (2017). *An applied guide to research designs: Quantitative, qualitative, and mixed methods* (Second edition). USA: Sage.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., and Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation-alternative approaches and practical guidelines* (3. Edition). Boston: Allyn ve Bacon.
- Hanfstingl, B., Abuja, G., Isak, G., Lechner, C., and Steigberger, E. (2020). Continuing professional development designed as second-order action research: Work-in-progress. *Educational Action Research*, 28(1), 71-82.
- Hesse-Biber, S., and Johnson, R. B. (2015). *The Oxford handbook of multimethod and mixed methods research inquiry*. UK: Oxford University Press.
- Honebein, P. C., and Sink, D. L. (2012). *The practice of eclectic instructional eclectic program*. Retrieved from <https://ro.ecu.edu.au/theses/1788> in 28.09.2021.
- Hunter, A. D., and Brewer, J. (2015). Designing multimethod research. In S. N. Hesse-Biber, and R. B. Johnson (Eds.), *The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Research Inquiry* (Oxford Library of Psychology) (1st edition ed., pp. 185-205). UK: Oxford University Press.
- İşcan, A. (2017). The use of eclectic method in teaching Turkish to foreign students. *Journal of Education and Practice*, 8(7), 149-153.
- Kumar, C. P. (2013). The eclectic method-theory and its application to the learning of English. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 3(6), 1-4.
- Kumar, K. V. Joshua, A. M., Kedambadi, R., and Mithra P. P. (2017). Eclectic/mixed model method for upper extremity functional recovery in stroke rehabilitation: A pilot study. *Journal of Natural Science, Biology and Medicine*, 8, 75-81.
- Lewin, K. (1952). Group decision and social change. In G. E. Swanson, T.M. Newcomb ve E.L. Hartley (Eds), *Readings in Social Psychology*, (pp. 459-473). New York: Henry Holt and Company.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. UK: Cambridge University Press.
- McKillip, J. (1987). *Need analysis: Tools for the human services and education*. USA: Sage.

- McMahon, J. and Cullinan, V. (2016). Exploring eclecticism: The impact of educational theory on the development and implementation of Comprehensive Education Programmes (CEP's) for Young Children with Autism Spectrum Disorder (ASD). *Research in Autism Spectrum Disorders*, 32, 1–12.
- Mertens, D. A. (2010). *Research and evaluation in education and psychology* (3rd ed.). USA: Sage.
- Mohr, E. S. (1990). *What in my world/the world is going on?: A pragmatic-eclectic approach toward rhetoric and literature for the composition*. The Conference on Rhetoric and the Teaching of Writing, Indiana.
- O'neil, G., and Murphy, F. (2010). *Guide to taxonomies of learning*. UCD Teaching and Learning/Resources. Retrieved from <http://www.ucd.ie/t4cms/ucdtla0034.pdf> in 21.09.2021."
- Ornstein, A. C., and Hunkins, F. P. (1998). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (3rd ed.). USA: Allyn ve Bacon.
- Özkan Elgün, İ. (2018). *İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının eklektik modele göre değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum*. New York: McGraw-Hill.
- Rubrica, R. D. B. (2019). An action research on project-based learning and understanding by design and their effects on the science achievement and attitude of science students. *Journal of Education and Practice*, 10(5), 24-44.
- Saban, A. (2021). Curriculum development through action research: A model proposal for practitioners. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 11(1), 299-354.
- Sagar, N. and Afzal, T. (2019). English language teaching through eclectic approach for engineering students. *International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE)*, 7(5S4), 755-758.
- Soles, D. (2003). *An eclectic approach to the teaching of writing*. The Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication, New York.
- Srikongchan, W., Kaewkuekool, S., and Mejaleurn, S. (2021). Backward instructional design based learning activities to developing students' creative thinking with lateral thinking technique. *International Journal of Instruction*, 14(2), 233-252.
- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. In D. L. Stufflebeam and T. Kellaghan (Eds.), *The International Handbook of Educational Evaluation* (Chapter 2), pp. 31-62. Dordrecht: Springer.
- Temiz, N. (2010). *An action research on program development process for determining multiple intelligences profiles of 1st, 2nd and 3rd graders*. Doctorate Dissertation, Middle East Technical University, Ankara.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wiggins, G., and Mctighe, J. (1998). *Understanding by design*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Extended Abstract

Introduction

When we look at the program development history; program development models such as the Tyler model, Oliva model, Kerr and Halliwell model, Tanner and Tanner models are encountered (Ornstein and Hunkins, 1998). Each of these models has a paradigm, philosophy or understanding on which it is based. There may be aspects that are similar or different from each other. Each model arose from the justification that the other had weaknesses. On the other hand, Posner (1995) claimed that adopting and applying only one model may not be sufficient for solving an educational problem. Therefore, it is thought that the inclusion of more than one method, approach or technique in accordance with the purpose of use can be an effective way to solve the problem. Instead of using only one of the curriculum development models specified in this study, it was thought that it would be more appropriate to use different approaches in the needs analysis, curriculum design, implementation and evaluation processes in accordance with the purpose of the research. Following such a path has not only made the development process of the program more flexible, but also provided the opportunity to use powerful approaches that are thought to be effective in each process. Henceforth, it is aimed to develop an eclectic curriculum development model in the process of developing an educational program for secondary school students to develop their caring thinking skills. It is thought that this study can give ideas to researchers, politicians and decision makers working in the field of curriculum development.

Method

The method of the study covers three qualitative and one mixed research design. Case study was used in the needs assessment phase, action research was used in the design and implementation phase, sequential exploratory mixed design was used in the development of the rigorous thinking skills inventory, and grounded theory designs were used in the evaluation and revision of the program. These four basic research designs are integrated around multi-method research design. Multi method research design is a research design that allows two or more research methods to be used together, regardless of whether they are qualitative or quantitative (Hunter and Brewer, 2015).

Many participant groups (expert, teacher, student, documents) were involved in this research, which is a program development study, from needs assessment to program evaluation. First, a secondary school in the middle socio-economical stratum in Uşak was determined in accordance with the stratified sampling method (Neuman, 2013). Due to the suitability of their cognitive development and the current conditions, the educational program prepared was thought to be suitable for 7th grade students. Hence, for the implementation of the program prepared in this school, which was determined as stratified, a 7th grade branch was selected by appropriate sampling due to the appropriateness of the conditions such as the permission of the relevant course teacher, sufficient course time and the allocation of the classroom within the scope of the Turkish course (Canbazoğlu-Bilici, 2019). 28 students participated in the caring thinking educational program in this class, which was selected with the appropriate sampling method. 16 of these students are female and 12 of them are male.

Findings

The ideas put forward for the evaluation of the caring thinking program developed in the findings were shaped around six themes. While these ideas reflect the acquisitions that include both cognitive, affective, cognitive-affective and behavioral developments of students, they also presented findings that they can use the learned knowledge, skills and behaviors in their interactions with people in their daily life conditions and in situations that guide their lives in the future. The acquisitions show the effectiveness of the program. In addition to the affective attitudes measured by the semantic differences scale applied after each activity, it was also found that the program showed a general attitude in terms of cognitive, behavioral, affective and affective/behavioral as a result of the total evaluation. Within the scope of the evaluation of the program, the trainer's approach, innovation

suggestions and findings related to complaints were taken into consideration in the organization and finalization of the program. Each of these findings, or taken in general, revealed the effectiveness of the program.

Conclusion, Discussion and Recommendations

In this study, an eclectic curriculum development model was developed within the scope of the development process of an educational program aimed at providing secondary school students with caring thinking skills.

McKillip's (1987) discrepancy approach was adopted in order to reduce a large number of target behaviors that emerged as a result of the literature review related to the caring thinking skills. In the eclectic design, after the target behaviors were reduced with McKillip's approach in the needs assessment process, the resources and filter operations of the program in the needs assessment phase of Tyler's (1949) rational planning model were followed. Following the two different curriculum approaches adopted in needs assessment, the Understanding by Design model was adopted in the design of the curriculum. In a thinking and value-oriented program, students are expected to internalize their learning by presenting activities and performances that are more practical and related to daily life (Beavers, Orange and Kirkwood, 2017; Loads and Campbell, 2015).

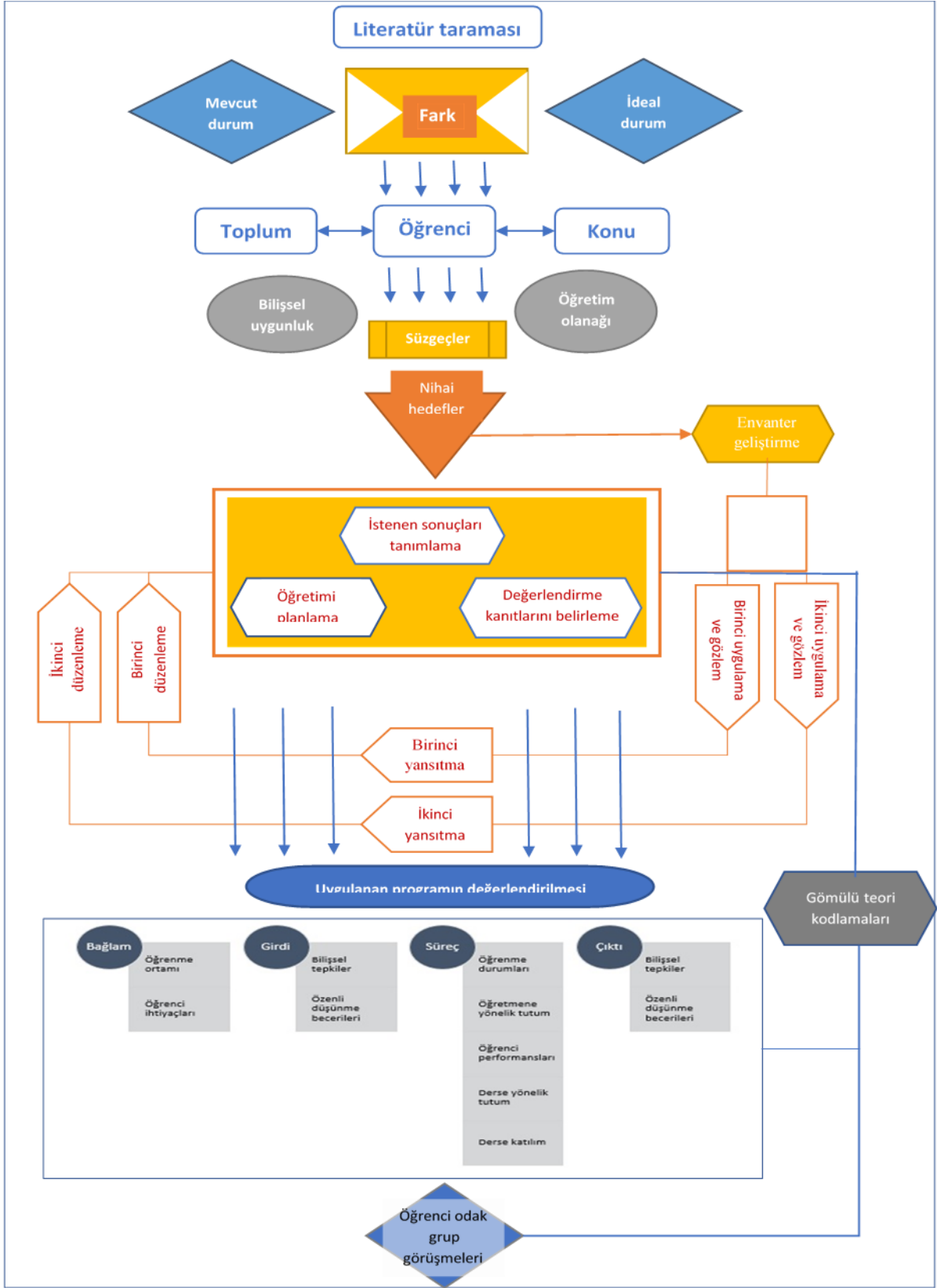
During the implementation process of the UbD-based program design, Lewin's (1954) two-cycle action research model was followed. In the first of this cycle, the researcher noted the problems he observed in the teaching process and made adjustments to the curriculum, ensuring that the activity was carried out more effectively in the second application. In this regard, it is stated that a good program development process is based on an effective action research process (Edwards and Burns, 2016; Hanfstingl, Abuja, Isak, Lechner and Steigberger, 2020; Nelson and Parchoma, 2018).

A caring thinking skills inventory was developed to give an idea about the summative evaluation of the program before and after the curriculum. Although the program delivery based action research requires the use of data collection tools based on qualitative data in accordance with the nature of qualitative research such as action research, case study, quantitative measurement tools can also be used to make a summative evaluation of the program (Aldridge, Rijken and Fraser, 2021; Ramlal and Augustin, 2020; Vire Quezada and Santillán, 2021).

Grounded theory coding processes were used in the focus group interviews. The processes provide us structure enabled the closing of the theoretical gaps in the theory of the program. In this way, it can be said that grounded theory offers the opportunity to see the big picture in the caring thinking program (Bennett, 2016). In this respect, it is possible to say that grounded theory is a suitable form of evaluation for the theory and applications of the curriculum at the last stage of curriculum evaluation.

In this study, a program development process was followed with an eclectic approach. This eclectic process provides more flexible, powerful and appropriate approaches. Considering that curriculum development is a continuous process, this model may need to be improved in further studies. However, it is known that such eclectic program development studies are limited in our country (Özkan-Elgün, 2018; Saban, 2021; Temiz, 2010). So, if making such eclectic designs or fictions in all elements of the program, it may be possible to develop more functional, purpose-oriented, reflective eclectic programs by freeing them from the determined and prescriptive steps of curriculum development studies.

EK



Şekil 1. Teori Tabanlı Değerlendirmeye Dayalı Eklektik Bir Program Geliştirme Modeli

Sınıfında OSB’li Öğrenci Bulunan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

Semra OMAK
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
semraomak@ahievran.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-2367-9736

Yusuf ALPDOĞAN
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
yusufalpdogan1465@gmail.com
ORCID ID:0000-0002-6615-397X

Elif SAZAK
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
elifsazak@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0003-3530-9588

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.1030716

Geliş Tarihi: 30.11.2021

Revize Tarihi: 18.03.2022

Kabul Tarihi: 21.03.2022

Atf Bilgisi

Omak, S., Alpdoğan, Y. ve Sazak, E. (2022). Sınıfında OSB’li öğrenci bulunan özel eğitim öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 152-171.

ÖZ

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan öğrenciler, normal gelişim gösteren öğrenciler için hazırlanmış olan öğretim programlarından farklı olarak kendilerine özgü yetersizlikleri nedeni ile farklı programlara ve eğitim ortamına ihtiyaç duymaktadır. OSB’li öğrencilerin bağımsız yaşam becerilerini kazanmaları ve kişisel ihtiyaçlarının karşılanmasında özel eğitim öğretmenlerinin rol ve sorumlulukları önemli bir yer tutmaktadır. Bu kapsamda bu araştırmanın amacı, sınıfında OSB’li öğrenci bulunan özel eğitim öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bir okulda OSB’li öğrencilerle çalışan ve amaçlı örnekleme tekniğine göre belirlenen 12 özel eğitim öğretmeni ile görüşülerek yürütülmüştür. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgu bilim) kullanılmıştır. Toplanan veriler, betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda özel eğitim öğretmenlerinin OSB’li öğrencilerin eğitiminde yeterliklerinin düşük olduğu, yeterliklerini yükseltmek için hizmet içi eğitimlere katılma, seminerler alma, kurslara gitme, yüksek lisans tamamlama veya lisansta farklı dersler alma yollarına gittikleri görülmüştür. Ayrıca OSB’li öğrencilerin eğitiminde kullandıkları strateji veya teknikler bakımından oldukça yetersiz bilgiye sahip oldukları ve bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanmalarına yönelik eğitimlere gereksinim duydukları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Otizm spektrum bozukluğu, özel eğitim, öğretmen, özel alan yeterliği.

Opinions of Special Education Teachers with ASD Students in Their Classes on Special Field Competencies

ABSTRACT

Unlike the curriculum prepared for students with normal development, students with autism spectrum disorder (ASD) require different programs and educational environments due to their unique inadequacies. The roles and responsibilities of special education teachers cover a crucial place, in order for the students with ASD to acquire independent living skills and meeting their personal needs. In this context, the aim of this research is to determine the opinions of special education teachers who have students with ASD in their classes on their special field competencies. The research was conducted by interviewing 12 special education teachers working with students with ASD in a school affiliated to the Ministry of Education while determined according to the purposeful sampling technique. As one of the qualitative research methods, semi-structured interview technique was used in the present research. Collected data were analysed by using descriptive analysis technique. As a result, in order to enhance their competencies, it was witnessed that, the proficiency of special education teachers working with students with ASD was low, and they preferred to participate in in-service trainings, take seminars, attend courses, receiving a masters degree or take different undergraduate courses. In addition, it was observed that students with ASD have insufficient knowledge in terms of the strategies or techniques they employ in their education while they need training to use scientifically based applications.

Keywords: Autism spectrum disorder, special education, teacher, special field qualification.

Giriş

Özel eğitim gerektiren birey Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde; “bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey” olarak tanımlanmaktadır. Aynı yönetmelikte özel eğitim gerektiren bireyler; “zihin engelli, işitme engelli, görme engelli, bedensel engelli, özel yetenekli, dil konuşma bozukluğu ve otizm spektrum bozukluğu olan birey” şeklinde sınıflandırılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Özel eğitim gerektiren bireyler arasında yer alan otizm spektrum bozukluğu (OSB), son yıllarda yaygınlığı hızla artan yetersizlik gruplarının başında gelmektedir (Boyle, Boulet, Schieve, Cohen, Blumberg, Yeargin Allsopp ve Kogan, 2011; Odom, Cox ve Brock, 2013). Her geçen gün sayısı artan OSB'nin yaygınlık oranı son verilerde 1/54 olarak ifade edilmektedir (Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2020).

OSB; gelişimin erken dönemlerinde ilk belirtileri ortaya çıkan, bireylerin sosyal etkileşim ve sosyal iletişim becerilerinde kalıcı bozukluklar takıntılı, yineleyici davranışlar ve ilgi alanlarında sınırlıklar ile kendini gösteren nörogelişimsel bir bozukluktur (American Psychiatric Association [APA], 2013). OSB'li bireylerde iletişim sorunları, sosyal becerilerde yetersizlik, jest ve mimik ifadelerini doğru kullanamama, yineleyici davranışlar, kendi kendine uyarılma, davranış sorunları ve dil gelişim sorunları gibi belirtiler ön plana çıkmaktadır (McCandless, 2007). Tüm bu sorunları en aza indirmede en iyi yöntem olarak OSB'nin erken dönemlerinde eğitim almaları ve yetişkinlik dönemi için de uzun vadede gerçekleştirilen bir eğitim almaları gerekliliği belirtilmektedir (Turhan ve Vuran, 2015). Bu nedenle OSB'li bireylerin eğitimlerinin planlanması, yoğun ve kesintisiz eğitim sürecine katılmaları oldukça önemlidir (Tunç, 2018). OSB'li öğrencilerin normal gelişim gösteren akranları gibi öğrenme fırsatlarından eşit şekilde yararlanabilmesi gerekmektedir. Bunun temeli ise, sistematik ve planlı bir öğretim sürecine dayanmaktadır (Ergenekon, 2016).

OSB'li öğrenciler, normal gelişim gösteren öğrenciler için hazırlanmış olan öğretim programlarından farklı olarak kendilerine özgü yetersizlikleri nedeni ile farklı programlara ve öğretim ortamına gereksinim duymaktadır (Güleç Aslan, 2017; Kırcaali İftar ve Tekin İftar, 2016; Tekin İftar ve Değirmenci, 2016). Eğitim öğretim programları hazırlanırken nitelikli ve işlevsel bir program hazırlayabilmenin, öğrencilerin temel gereksinimlerini belirleyebilmenin ve onlara uygun bir öğrenme ortamı oluşturabilmenin yolu, OSB tanısına eşlik eden özellikleri bilmek ve anlamaktan geçmektedir (Güleç Aslan, 2017). Bu konuda en büyük rol ve sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. OSB'li öğrencilerin gereksinimlerini kendi kendilerine karşılayabilmeleri, toplumda en az destekle veya bağımsız olarak yaşamlarını sürdürebilmeleri için onları iyi tanıyan, etkili öğretim yöntemlerini uygulama yeterliğine sahip, davranış yönetimi stratejilerini bilen, sınıf yönetimine hâkim, iş birliğine açık, bu alanda özel olarak yetiştirilmiş öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Vuran, 2012; Akt. Öğülmüş, 2014). Bu nedenle öğretmen nitelikleri, deneyimleri, yeterlikleri OSB'li öğrencilerin eğitiminde önemli bir rol üstlendiği için özel eğitim öğretmenlerine büyük görevler düşmektedir (Crimmins, Durand, Theurer Kaufman ve Everett, 2004; Güleç Aslan, 2017). Özel eğitim öğretmenlerinin üzerine düşen bu görev ve sorumlulukları yerine getirebilmesi için öğretmen yeterlikleri ve özel alan yeterlikleri daha fazla önem kazanmaktadır (Koroğlu ve Sıvacı, 2015).

Öğretmen yeterlikleri, “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar” olarak ifade edilmektedir (MEB, 2017a). Özel alan yeterlikleri ise; “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için alanlara özgü olarak sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlardır” (Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017). Ülkemizde öğretmen yeterlikleriyle ilgili olarak MEB tarafından farklı çalışmalar yürütülmüştür. Bu çalışmalar ilk olarak öğretmenlerin kendi gelişim alanını belirlemesi ve bu alanda gelişimi sağlayabilmesi için sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumları içeren “öğretmen genel yeterliklerini” belirleme süreciyle başlamış olup sonraki aşamada “özel alan yeterliklerini” belirleme çalışmalarıyla devam etmiştir (Maltepe, 2011). Bu kapsamda özel eğitim öğretmenlerine yönelik geliştirilmiş özel eğitim öğretmeni özel alan yeterlikleri de bunlardan biridir (Özdemir, 2019). Özel eğitim öğretmeni özel alan yeterlikleri; görme, işitme ve zihin engelliler öğretmenliği olarak üç başlık şeklinde tanımlanmıştır. İletişim ve sosyal beceriler,

öğretim programını uyarlama, okul aile ve diğer meslek alanları ile işbirliği yapma, davranış yönetimi ve mesleki gelişim sağlama yeterlik alanları belirlenmiş ve her bir yeterlik alanı için mesleki yeterlikler üç düzey olarak ifade edilmiştir (MEB, 2017b). A1 düzey, öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin farkındalıkları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip oldukları temel bilgi, beceri ve tutumları göstermektedir. A2 düzey, öğretmenin öğretim sürecindeki uygulamaları sonucu elde ettiği mesleki deneyimlerle programı olması gerektiği biçimde yerine getirdiği, uygulamalarını çeşitlendirdiği, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurduğu performans göstergelerini içerir. A3 düzeyi, öğretmenin farklı değişkenleri dikkate alarak daha önce geliştirdiği uygulamalarını özgün bir şekilde çeşitlendirmesini gerektiren performans göstergelerini ifade etmektedir (MEB, 2017a). Tablo 1’de özel eğitim öğretmenliği (zihinsel) özel alan yeterlikleri verilmiştir.

Tablo 1
Özel Eğitim Öğretmenliği (Zihinsel) Özel Alan Yeterlikleri

Yeterlik alan	Kapsamı	Yeterlik
İletişim ve Sosyal Beceriler	Bu yeterlik alanı; zihinsel engelli öğrencilere kendini ifade etme ve bulunduğu ortama uygun davranış becerileri kazandırma ve akranlarının sosyal kabülünü sağlama uygulamalarını kapsamaktadır.	1. Zihinsel engelli öğrencilere iletişim ve sosyal beceriler kazandırma 2. Zihinsel engelli öğrencinin sosyal kabülünü sağlama
Öğretim Programını Uyarlama	Bu yeterlik alanı; öğrencilerin akademik ve akademik olmayan alanlarda yapabildiklerini belirleme ve eğitim ihtiyaçları doğrultusunda Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) ve Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı (BÖP) hazırlama uygulamalarını kapsamaktadır.	1. Zihinsel engelli öğrencilerin akademik ve akademik olmayan alanlarda yapabildiklerini belirleme 2. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı’na (BEP) göre Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı (BÖP) uygulayabilme
Okul, Aile ve Diğer Meslek Alanları İle İşbirliği Yapma	Bu yeterlik alanı; sınıf öğretmeni, alan öğretmenlerini, okul yöneticilerini, aileyi ve diğer uzmanları bilgilendirmeyi ve onlarla iş birliği yapabilme uygulamalarını kapsamaktadır.	1. Zihinsel engelli öğrenciyle ilgili eğitim öğretim sürecinde yapılacak uyarlamalar ile mevzuat konusunda sınıf öğretmenini, alan öğretmenini, okul yöneticilerini bilgilendirme ve diğer uzman kişilerle iş birliği yapabilme 2. Zihinsel engelli öğrencinin eğitim yaşantısının sürekliliği ve özel eğitime ilişkin hak ve sorumlulukları konusunda aileye rehberlik edebilme
Davranış Yönetimi	Bu yeterlik alanı; öğrencinin öğretim etkinliklerine katılımını düzenlemeyi ve sınıfta oluşan davranış problemlerini yönetebilme uygulamalarını kapsamaktadır.	1. Zihinsel engelli öğrencinin öğretim etkinliklerine katılımını düzenleyebilme 2. Zihinsel engelli öğrencinin ve akranlarının öğretimsel etkinliklere katılımını engelleyen problem davranışları yönetebilme
Mesleki Gelişimi Sağlama	Bu yeterlik alanı; zihinsel engelli öğrencilerin öğretim sürecini desteklemede öğretmenin mesleki gelişimine yönelik uygulamalarını kapsamaktadır.	1. Mesleki yeterliklerini belirleyebilme 2. Özel eğitime ilişkin kişisel ve mesleki gelişimini sağlayabilme 3. Mesleki gelişimine yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanabilme 4. Bilim teknolojilerinden mesleki gelişim ve iletişim için yararlanabilme

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı. (2017b). *Özel eğitim öğretmeni özel alan yeterlikleri*. <http://oygm.meb.gov.tr/www/ilkogretim-ozel-alan-yeterlikleri/icerik/257> adresinden 18.10.2021 tarihinde erişilmiştir.

MEB özel eğitim öğretmeni özel alan yeterlikleri içerisinde OSB'li öğrencilerin eğitimi yer almamakta, bu öğrencilerin eğitiminde görev alacak öğretmenler genel olarak zihin engelliler öğretmenliği lisans programını takip etmekte, lisans programlarında takip ettikleri zorunlu ve seçmeli OSB'ye yönelik dersler ile yetiştirilmeye çalışılmaktadırlar. Diğer taraftan OSB'li öğrenciler için hazırlanmış okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise eğitim programları, bu alana özgü nitelikler taşıması bakımından diğer yetersizlik kategorilerindeki öğrenciler için hazırlanmış programlardan farklılaşmaktadır (Lovaas, 2003; Scheuermann, Webber, Boutot ve Goodwin, 2003). Bu nedenle OSB'li öğrencilerin otizm özel alan yeterliklerine sahip özel eğitim öğretmenlerinden eğitim almaları gerekmektedir (Ergenekon, 2005; Rakap, Birkan ve Kalkan, 2017).

OSB'ye özgü mesleki yeterlikler; OSB hakkında kuramsal bilgiye sahip olma, bilimsel dayanaklı uygulamalara ilişkin bilgi sahibi olma ve bunları uygulayabilme, davranış sağaltım tekniklerini ve alternatif iletişim sistemlerini kullanabilme, uygulamalı davranış analizine dayalı öğretim tekniklerini kapsayan öğretim planları hazırlayabilme, OSB'li öğrencileri ve bu öğrencilere yönelik eğitim programlarını değerlendirebilme, OSB'nin temel yetersizlik alanlarını içeren OSB'ye özgü bir müfredat kullanabilme olarak sıralanmaktadır (Eikeseth, 2010; Kırcaali İftar ve Tekin İftar, 2012; Klintwall ve Eikeseth, 2012; Scheuermann vd., 2003; Simpson, 2004). Fakat geçmişten günümüze bakıldığında OSB'li öğrencilerin eğitim sürecinde rol alan öğretmenlerin zihinsel engelliler öğretmenliği programından mezun veya farklı bir branş öğretmeni olup sadece özel eğitim sertifikası olan vb. eğitim geçmişlerine sahip olduğu görülmektedir (Boyer ve Lee, 2001; Kodal, 2006; Simpson, 2004).

OSB'li öğrencilere eğitim veren öğretmenlerle Türkiye'de yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin; OSB hakkında bilgi eksikliğine (Güleç Aslan, 2014), bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkında teorik ve pratik eksikliklerine (Özdemir, 2019) sosyal ve iletişim becerileri kazandırma alanlarında bilgi eksikliğine (Güleç Aslan, 2014), davranış yönetimi ve öğretim teknikleri alanlarında (Kodal, 2006), aile ile işbirliği (Ergül, Baydık ve Demir, 2013; Güleç Aslan, 2013) boyutlarında yetersizliklere sahip oldukları görülmektedir. Bunlara ek olarak Yıkılmış ve Terzioğlu (2020) yaptıkları araştırmada OSB'li öğrencilerin matematik dersini edinmede yaşadıkları güçlüklerin nedenleri olarak OSB'li öğrencilerin sahip oldukları özelliklerden kaynaklanan güçlüklerin de sebep olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca MEB tarafından yapılan çalışmalarda özel eğitim öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri görme, işitme ve zihinsel engelliler öğretmenliği için belirlenmişken OSB'ye ilişkin özel alan yeterlikleri kapsamında herhangi bir çalışma yapılmamış (MEB, 2017). Oysaki OSB, bireysel özellikler ve eğitim yeterlilikleri açısından ayrı bir yetersizlik kategorisinde yer almaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın, OSB'li öğrencilerin eğitiminde büyük rol ve sorumlulukları olan özel eğitim öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine ilişkin yaşadıkları güçlükleri belirleme ve buna ilişkin çözüm önerileri getirerek, sınıflarında OSB'li öğrenci bulunan öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçlerine ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu çalışma, sınıfında OSB'li öğrenci bulunan özel eğitim öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine ilişkin mevcut durumu belirleme, eksik kalmış yönlerini sunma ve öğretmenlerin görüşlerinin belirlenerek var olan problemlere çözüm önerilerinin getirilmesi açısından önemli katkılar sunabilecek ve ileri araştırmalara yol gösterecektir. Bu nedenle bu araştırma, sınıfında OSB'li öğrenci bulunan özel eğitim öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Özel eğitim öğretmenleri OSB'ye ilişkin özel alan yeterliğini nasıl sağlamaktadır?
- Özel eğitim öğretmenleri OSB'li öğrencilerin problem davranış sağaltımına yönelik özel alan yeterliğini nasıl değerlendirmektedir?
- Özel eğitim öğretmenleri OSB'li öğrencilerin eğitiminde genel olarak hangi stratejileri kullanmaktadır?
- Özel eğitim öğretmenleri OSB'li öğrencinin derse katılımını sağlamak için ne gibi çalışmalar yapmaktadır?

- Özel eğitim öğretmenleri OSB’li bir öğrencinin kaynaştırılmasında ne gibi yöntemler kullanmaktadır?
- Özel eğitim öğretmenleri OSB’li öğrencinin eğitiminde aile eğitimi ve iş birliğine yönelik ne gibi uygulamalar yapmaktadır?
- Özel eğitim öğretmenlerinin OSB’de özel alan yeterliğine ilişkin önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve süreci, verilerin analizi ve araştırma etiğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından olgu bilim deseni ile yürütülmüştür. Nitel araştırmalar gözlem, görüşme ve döküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olguların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Simsek, 2018). Araştırmada, özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında bulunan OSB’li öğrencilerin eğitimlerine yönelik özel alan yeterliliklerine ilişkin deneyimlerini kendi bakış açılarından ortaya koymak için olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseninde genelde görüşme tekniği kullanılıp derinlemesine bilgi edinilerek olgu derinlemesine ortaya konulur (Lester, 1999).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Türkiye’nin Doğu Anadolu Bölgesine bağlı bir şehirde/şehir merkezinde özel eğitim alanında çalışan 12 özel eğitim öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme tekniğine göre seçilmiştir. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine araştırılmasına olanak verir. Bu nedenle özel eğitim öğretmeni olarak çalışan, sınıflarında OSB tanımlı öğrencisi olan ve görüşmelere gönüllü katılacak olan özel eğitim öğretmenleri araştırmanın çalışma grubuna seçilmiştir. Gönüllülüğün temel alındığı araştırmada gizlilik ve etik ilkelere bağlı kalınmak şartıyla, öğretmenlerin isimlerine yer verilmemiş, Ö1, Ö2, Ö3, ... ve Ö12 şeklinde kodlar kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Bilgileri

Kod İsimler	Cinsiyet	Yaş aralığı	Eğitim durumu	Kıdem süresi	Branşı
Ö1	Erkek	22-27	Yüksek Lisans	0-5	Özel Eğitim Öğretmeni
Ö2	Kadın	28-32	Lisans	6-10	Özel Eğitim Öğretmeni
Ö3	Erkek	28-32	Lisans	6-10	Özel Eğitim Öğretmeni
Ö4	Kadın	33-37	Lisans	11-15	Özel Eğitim Öğretmeni
Ö5	Kadın	22-27	Lisans	0-5	Özel Eğitim Öğretmeni
Ö6	Erkek	22-27	Lisans	0-5	Özel Eğitim Öğretmeni
Ö7	Erkek	33-37	Yüksek lisans	11-15	Özel Eğitim Öğretmeni
Ö8	Kadın	22-27	Lisans	0-5	Özel Eğitim Öğretmeni
Ö9	Erkek	28-32	Lisans	6-10	Özel Eğitim Öğretmeni
Ö10	Kadın	22-27	Lisans	0-5	Özel Eğitim Öğretmeni
Ö11	Kadın	22-27	Yüksek Lisans	6-10	Özel Eğitim Öğretmeni
Ö12	Erkek	22-27	Yüksek Lisans	0-5	Özel Eğitim Öğretmeni

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların yarısı (%50) kadınlardan, diğer yarısı (%50’si) ise erkeklerden oluşmaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu (%58) 22-27 yaş aralığındadır. Katılımcıların %50’si 0-5 yıl arasında mesleki deneyime sahip iken; katılımcıların %16’sı ise 10-15 yıllık mesleki deneyime sahiptir. Katılımcıların %66,66’sı lisans mezunu iken; %33,33’ü ise yüksek lisans mezunudur.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Nitel araştırmalarda, sosyal olgular hakkında derinlemesine bilgi toplanılmaktadır. Bu araştırmalarda en çok kullanılan bilgi toplama yöntemleri; görüşme, gözlem ve yazılı belgelerin incelenmesidir. Bu araştırmada ise görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniği, bireylerin yaşantılarını derinlemesine inceleyen güçlü bir tekniktir (Yıldırım, 1999). Görüşme tekniğinin bu araştırmada tercih edilmesinin nedeni bu tekniğin görüşülen kişilere rahatlık sağlaması, araştırmacının soruları gereksinim duyduğunda genişletebilmesi vb. nedenlerden dolayı daha derinlemesine veri elde etmesini sağlaması ve doğru yanıt oranının yüksek olmasıdır. Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu sekiz sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanmadan önce mesleki yeterlilik, alan yeterliliği özel eğitimde mesleki yeterlilik ve özel eğitimde özel alan yeterliliği ile alakalı literatür taranmıştır. Literatürdeki özel eğitim öğretmenlerinin özel alan yeterliliklerinden hareketle görüşme formundaki sorular hazırlanmış ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Özel eğitim alan yeterliliği ve OSB ile alakalı konularda uzman olan iki öğretim üyesinden gelen dönütlere göre görüşme formunda gerekli uyarlamalar yapılarak kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Görüşme formunda uzmanlardan gelen dönütlere neticesinde “Otizm spektrum bozukluğu nedir, OSB ile alakalı özel alan yeterliliğini nasıl sağlamaktasınız ve OSB’de özel alan yeterliliğine ilişkin ne gibi öneriler sunarsınız” gibi başlıca değişiklikler yapılmıştır. Görüşme formuna son şekli verildikten sonra araştırma için belirlenen katılımcılarla görüşme yapmak üzere randevular alınmış ve sırayla görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler her bir katılımcıyla farklı zamanlarda yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ortalama 40 dakika sürmüştür. Böylece araştırmanın verileri bir aylık zaman zarfında toplanmıştır. Görüşmelerde ses kayıt cihazı kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada veriler, nitel araştırmalarda çoğunlukla kullanılan betimsel analiz tekniği ile sistematik ve nesnel bir biçimde analiz edilerek betimlenmiş ve yorumlanmıştır. Betimsel analiz, farklı şekillerde elde edilen verilerin önceden planlanmış temalara göre düzenlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz çeşididir (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2012). Ses kayıt cihazı ve yazılı olarak elde edilen veriler bilgisayar ortamına Word formatında yazıya dönüştürülmüştür. Veriler yazıya dönüştürülürken katılımcıların yanıtlarında bir karmaşanın oluşmaması için katılımcıların görüşleri görüşme sırasına göre Ö1, Ö2, Ö3, ... Ö12 şeklinde kodlanmıştır. Word formatına dökümü yapılan ve katılımcılara göre kodlanmış verilerin tamamı tek tek okunarak ayıklama yapılmış ve veriler sekiz temaya bağlı olarak birden fazla alt tema şeklinde düzenlenmiştir. Veriler analiz edilirken görüşme formunda yer alan görüşme soruları birer tema olarak ele alınmıştır. Her temaya ilişkin veriler, alt temaların sunulduğu tablolar yardımıyla ve doğrudan alıntı yapma şeklinde sunulmuştur.

Araştırma Etiği

Bu araştırmada, etik onay ve yazılı izin Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın Etik Kurulundan 08/11/2021 tarih ve 08 sayılı yazıyla alınmıştır. Ayrıca araştırmanın tüm aşamalarında etik kurallara uyulmuştur.

Bulgular

Bu araştırmanın bulguları, sekiz ana temadan oluşmaktadır. Bulgular, her bir temanın altında farklı alt tema içeren bir tablo ve bu tablonun altında doğrudan alıntılarının verilerek yorumlanması biçiminde sunulmuştur.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin OSB'nin Ne Olduğuna Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci araştırma problemine ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla katılımcılara “Otizm Spektrum Bozukluğu nedir?” sorusu sorulmuştur. Katılımcıların bu soruya ilişkin görüşlerini yansıtan alt temalar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2
Özel Eğitim Öğretmenlerinin OSB'nin Ne Olduğuna Yönelik Görüşleri

Alt Tema	F	%
Konuşma sıkıntısı	7	58,33
Stereotipik hareketler	6	50,00
Nöro-psikiyatrik bozukluk	3	25,00
Problem davranışlar	2	16,66
İlgisiz olma	2	16,66
Problemlili çocuklar	2	16,66
Çoklu bozukluk	2	16,66
Üstün zekalılar	1	8,33
Bilinç yitimi	1	8,33

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların OSB'yi konuşma sıkıntısı, stereotipik hareketler, nöro-psikiyatrik bozukluk, problem davranışlar, ilgisiz olma, problemlili çocuklar, çoklu bozukluk, üstün zekalılar ve bilinç yitimi olmak üzere temelde dokuz farklı alt temaya karşılık gelen görüşlere sahip olduğu görülmüştür. Tablo 2 üzerinde katılımcıların çoğunun (%58,33), OSB'yi konuşma problemiyle eşleştirdikleri yani OSB denilince konuşma sıkıntısı çeken bireylerin çoğunlukta olduğu görüşüne vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu durumu Ö4: “OSB denince aklıma doğuştan gelen bir iletişim-konuşma bozukluğu gelmektedir. İı... elbette OSB'yi sadece konuşma bozukluğuyla açıklayamayız ancak bana ilk çağrışım yapan şey konuşma oluyor” ifadesini kullanmıştır. Katılımcıların bir kısmı (%50) OSB'yi stereotipik hareketler bağlamında açıklamışlardır. Bu alt kategoriye ilişkin Ö8, “OSB'li çocuklar tekrarlayan davranışlar ve dönen şeylere aşırı ilgili gösterenlerdir ki bu durum OSB'yi çok net ve kısa zamanda tanı koymamızda yardımcı olan durumların başında gelmektedir” ifadesiyle görüş belirtmiştir. Ayrıca katılımcılardan bazılarının (%25) OSB'yi nöro-psikiyatrik bir bozukluk olarak tanımladıkları bulgulanmıştır. Katılımcılardan Ö11 bu konuyu şu; “OSB ... tekrarlı farklı davranışlar takıntılar ve gizemli bir dünyadır” şeklinde ifade etmiştir. OSB kavramına ilişkin birkaç katılımcı (%16,66) da problem davranışlar, ilgisiz olma, çoklu bozukluk ve problemlili çocuklar kavramlarını kullanmışlardır. Katılımcıların bu konuya ilişkin destekleyici görüşleri şu ifadelerle örneklendirilebilir. Katılımcılardan Ö3, “OSB deyince aklıma problem davranışlar gelmektedir” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Ö1 ise bu konuyu şöyle açıklamıştır: “OSB birden çok bozukluğu yelpazesinde barındıran ıı çoklu bozukluk olarak da açıklayabileceğimiz ve problemlili çocuklar desek de yerinde bir ifadenin olacağını düşündüğüm bir sendromdur” Bazı katılımcılar (%8,33) ise diğerlerinden farklı olarak OSB kavramını üstün bilinç yitimi olarak tanımlamışlardır. Bu konuyu Ö4, “... ıı farklı yetenekleri olan üstün zekalı çocuklar” şeklindeki görüşleriyle desteklerken Ö9 ise “... sosyal çevreye karşı ilgisiz olan, mevcut durumdan habersiz olma başka bir deyişle bilinç yitimidir” şeklindeki görüşleriyle konuya açıklık getirmeye çalışmıştır.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin OSB'ye İlişkin Özel Alan Yeterliğini Nasıl Sağladıklarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci araştırma problemine ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla katılımcılara “Özel eğitimde OSB'ye ilişkin özel alan yeterliğini nasıl sağlamlaktasınız?” sorusu sorulmuştur. Katılımcıların bu soruya ilişkin görüşlerini yansıtan alt temalar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3
Özel Eğitimde OSB'ye İlişkin Özel Alan Yeterliğini Nasıl Sağladıklarına Yönelik Görüşler

Alt Tema	F	%
Lisans da destekleyici derslerle	8	66,66
Seminerler olarak	3	25,00
Hizmet içi kurslar	1	8,33
Yüksek lisans	1	8,33
Sertifika olarak	1	8,33

Tablo 3'te verilen bulgulardan hareketle katılımcıların büyük çoğunluğu (%66,66), özel eğitimde OSB'ye ilişkin özel alan yeterliğini lisans eğitimlerinde aldıkları dersler sayesinde

sağladıklarına yönelik görüş bildirmişlerdir. Katılımcılardan Ö3, “OSB ile alakalı lisans eğitimimde çok kısa da olsa aldığım bazı ders içeriklerini kullanıyorum...” yönünde görüş belirtmiştir. Katılımcılardan Ö4 ise: “Lisans eğitimimi alırken otizm dersi aldım ve bir hafta Tohum Otizm Vakfında otizm konusunda destek aldım. Otizm konusunda lisansta her dönem ders olmalı” şeklindeki ifadeleriyle görüşünü belirtmiştir. Ayrıca bazı katılımcılar (%25) ise özel eğitimde OSB'ye ilişkin özel alan yeterliğini meslek hayatları sürecinde almış oldukları seminerler ile sağladıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan Ö8: “*... bu konuda kendimi çok yetersiz hissediyordum. İki ilk başlarda sınıfıma gelen OSB tanımlı öğrencilere karşı çaresiz kaldığımı hissediyordum. Çünkü iki lisans eğitimimde yeteri kadar ders olmadığını ve eğitim olarak yetersiz kaldığımı hissettim. Ben de bu eksikliği gidermek için otizmle alakalı eğitimleri araştırdım. Mümkün olduğunca seminer alarak eksikliği gidermeye çalıştım*” şeklinde konuya açıklık getirmeye çalışmıştır. Bu konuya ilişkin bazı katılımcılar da (%8,33) özel eğitimde özel alan yeterliğini hizmet içi kurslar, yüksek lisans ve sertifikalarla sağlamaya çalışmışlardır. Katılımcılardan Ö7: “*... bu konuda yüksek lisansımın çok etkili olduğunu söyleyebilirim. Eğer yüksek lisans yapmasaydım otizm olan çocuklara yönelik nasıl bir eğitim sağlayacağımı bilemeyebilirdim*” şeklinde görüş bildirirken Ö6 ise: “*... hizmet içi eğitimlerin beni ileri götürdüğü çok açıktır*” şeklinde görüş ortaya koymuştur. Başka bir katılımcı ise Ö10: “*otizm konusunda çok sayıda hizmet içi eğitim aldım, çok da faydasını gördüm*” şeklindeki görüşüyle bu konuyu açıklamaya çalışmıştır.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin OSB'li Öğrencilerin Problem Davranışlarının (PD) Sağaltımına İlişkin Özel Alan Yeterliklerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü araştırma problemine ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla katılımcılara “OSB'li öğrencilerin problem davranış sağaltımına yönelik özel alan yeterliğinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Katılımcıların bu soruya ilişkin görüşlerini yansıtan alt temalar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

OSB'li Öğrencilerin Problem Davranışlarının Sağaltımına İlişkin Özel Alan Yeterliklerine Yönelik Görüşler

Alt Tema	F	%
PD için aldığım eğitimler yeterli	6	50,00
PD için aldığım eğitimler yetersiz	6	50,00
PD ile baş edemiyorum	5	41,66

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların özel eğitimde OSB'li öğrencilerin problem davranışlarının sağaltımına ilişkin özel alan yeterliklerine yönelik farklı görüşler ortaya koydukları görülmektedir. Temelde bu görüşler üç alt temada toplanmıştır. Katılımcıların PD sergileyen öğrencilere yönelik olarak aldıkları eğitimlerin yeterli olduğu, aldıkları eğitimlerin yetersiz olduğu ve PD ile baş edemedikleri şeklindeki görüşlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Araştırma neticesinde katılımcıların bir kısmının (%50) özel eğitimde OSB'ye ilişkin aldıkları eğitimler ve sınıflarında PD sergileyen öğrencilere yönelik müdahale etme yöntemleri konusunda kendilerini yeterli gördükleri bulgulanmıştır. Bu durumu Ö12: “*... Aldığım eğitimler sonucunda problem davranışların sistematik olarak tanımlanması, ölçülmesi ve önlemek için alternatif davranış ortaya koyarak azalmasını/ortadan kaldırılmasını amaçlıyorum... Bu konuda yüksek lisansımın etkisi oldukça büyüktür*” şeklinde destekleyici görüş ortaya koymuştur. Katılımcılardan bazıları ise (%50) OSB'li öğrencilerin sergiledikleri PD'lere yönelik olarak aldıkları eğitimlerin yetersiz kaldığına yönelik görüş belirtmişlerdir. Bu durumu Ö2: “*Aldığım eğitimin tam olarak yeterli olmadığını ekstra araştırma yapıp ve edindiğim tecrübelerle eğitimimi güçlendirmeye çalışıyorum*” şeklinde görüş ortaya koyarken Ö9 ise: “*... iki kesinlikle aldığım eğitimlerle problemlili davranışları ortadan kaldırmam mümkün değil*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Ayrıca bazı katılımcılar (%41,66) OSB'li öğrencilerin problem davranışlarının sağaltımına ilişkin olarak herhangi bir şekilde başarılı olamadıklarını ve PD'lerle baş edemediklerini belirtmişlerdir. Ö5: “*... problem davranış deyince çok etkileniyorum. İki sınıfta elinin, kolunun etini dişleriyle kanatan hatta bazen etini yemeye çalışan öğrencim gözümün önüne geliyor. Aldığım eğitimler bu konuda çok yetersiz. Kesinlikle çaresiz kalıyorum. Problem*

davranışlarla baş edemiyorum” şeklinde bu konudaki görüşünü ifade etmiştir. Buna ek olarak katılımcılardan biri (Ö6) ise: *“problem davranışlarla baş edemiyorum. Genelde arkadaşlarımdan yardım istiyorum ya da çoğu zaman sınıf dışına götürüyorum*” şeklinde destekleyici görüş ortaya koymuştur.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin OSB’li Öğrencilerin Eğitimde Kullandıkları Stratejilere İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü araştırma problemine ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla katılımcılara “OSB’li öğrencilerin eğitiminde genel olarak hangi stratejileri kullanıyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Katılımcıların bu soruya ilişkin görüşlerini yansıtan alt temalar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

OSB’li Öğrencilerin Eğitimde Kullandıkları Stratejilere İlişkin Görüşler

Alt Tema	F	%
Eğitimin bireyselleştirilmesi	7	58,33
Öğretim stratejileri işi kolaylaştırıyor	3	25,00
Sürekli değişen farklı strateji kullanıyorum	2	16,66
Stratejiler için yetersiz olduğumu düşünüyorum	1	8,33

Tablo 5’ten hareketle katılımcıların OSB’li öğrencilerin eğitimlerinde kullandıkları stratejileri dört alt temada topladıkları görülmektedir. Yine Tablo 5’ten hareketle katılımcıların büyük çoğunluğunun (%58,33), OSB’li öğrencilerin eğitiminde kullandıkları stratejiye “eğitimin bireyselleştirilmesi” şeklinde yanıt verdiği görülmüştür. Bu konuda Ö12: *“Öğrencinin ihtiyacına göre bireysel eğitim hazırlıyorum. Bireysel ihtiyaçlarına göre eğitim planlıyorum. Konu-öğrenci-strateji uyumuna dikkat ediyorum...”* şeklinde görüş belirtmiştir. Bazı katılımcılar (%25) stratejilerin eğitimleri çok kolaylaştırdığını ifade ederken, bazı katılımcılar da (%16,66) eğitimlerde sürekli olarak farklı stratejilerin kullanılması gerektiğini vurgulamıştır. Katılımcılardan Ö9 bu konuyu *“OSB’li öğrencilerime farklı stratejiler kullanıyorum. Güncel ve faydalı stratejiler kullanmaya özen gösteriyorum. Çünkü dersler esnasında öğrencilerimin dikkatlerinin çok kısa sürede dağıldığını fark ettim. Bu durumu ortadan kaldırmak için kısa sürede birden fazla strateji kullandım. Çok da faydasını görüyorum*” şeklindeki görüşüyle açıklamıştır. Katılımcıların çoğunluğundan farklı olarak bir katılımcı da OSB’li öğrencilerin eğitiminde strateji kullanma konusunda yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılardan Ö8: *“öğretim stratejilerini olduğu gibi kullanmakta sıkıntılar çekiyorum. Stratejilere tam hâkim olmamam ve otizmli öğrencilerimin zor öğrenciler olmasından kaynaklandığını düşünüyorum...”* şeklinde konuya açıklık getirmiştir.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin OSB’li Öğrencinin Derse Katılımını Sağlamada Neler Yaptıklarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci araştırma problemine ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla katılımcılara “OSB’li öğrencinin derse katılımını sağlamak için ne gibi çalışmalar yapıyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Katılımcıların bu soruya ilişkin görüşlerini yansıtan alt temalar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

OSB’li Öğrencinin Derse Katılımını Sağlamada Neler Yaptıklarına İlişkin Görüşler

Alt Tema	F	%
Öğrenciye uygun materyal ve içerik	6	50,00
Pekiştireçler	6	50,00
Petiştireç tarifeleri	2	16,66
Oyun odaklı eğitim	2	16,66
Teknoloji destekli eğitim	2	16,66
Tutarlı bir iletişim	1	8,33

Tablo 6 dikkate alındığında, katılımcıların OSB'li öğrencinin derse katılmasını sağlamak için temelde altı farklı değişkeni uyguladıkları görülmektedir. Katılımcıların önemli bir kısmı (%50) OSB'li öğrencinin derse katılımını sağlamak için öğrencinin performansına uygun olacak şekilde uygun materyal ve içerik seçiminin önemini vurgularken, diğer önemli bir kısmı (%50) ise öğrenciye uygun seçilen pekiştireçlerin kullanımının önemine vurgu yapmıştır. Ö1 bu konudaki görüşünü “... *bu öğrencinin performansını belirlemek oldukça önemlidir. Öğrencinin hâlihazırdaki durumu doğru bir şekilde ortaya konulmazsa yanlış konuların işlenmesi olasıdır. Böyle bir durumda da öğrenciyi derse katmak olanaksızdır...*” şeklinde ifade etmiştir. Öğrencilerin derslere katılmasını sağlamak için katılımcılardan bazıları (%16,66) pekiştireç tarifelerinin önemine vurgu yaparken diğer bazı katılımcılar (%16,66) ise oyun odaklı eğitimin önemine vurgu yapmışlardır. Katılımcılardan Ö3: “*Öğrencilerin derse katılımı için öncelikle tutarlı olmaya özen gösteriyorum. Öğrencinin dikkatini çekebilecek etkinlikler yapıyorum ve mutlaka pekiştirme tarifelerinden en uygun olduğunu düşündüğüm yöntemi kullanıyorum. Konuyu öğretirken kolaydan zora doğru gidiyorum*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Bu konuda bazı katılımcılar (%16,66) teknoloji destekli eğitimin OSB'li öğrencilerin derslere aktif katılmasını sağladığını düşünürken bir katılımcı da tutarlı bir şekilde iletişimin kurulduğu durumların olumlu etki ettiğini ifade etmiştir. Katılımcılardan Ö10: “*OSB'li öğrencinin derse katılımı için onun ilgi alanlarından yola çıkarak uyarlamalar yapıyorum. Teknoloji destekli müdahalelerde bulunuyorum çünkü teknolojik araçlara ilgilerinin fazla olduğunu görüyorum. Standart kâğıt kalemliler uygulamalardan çok eğitimde tablet, bilgisayar kullanımını tercih ediyorum*” şeklindeki görüşüyle konuya açıklık getirmeye çalışmıştır.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin OSB'li Öğrencinin Kaynaştırılmasında Kullandıkları Yöntemlere İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı araştırma problemine ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla katılımcılara “OSB'li bir öğrencinin kaynaştırılmasında ne gibi yöntemler kullanıyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Katılımcıların bu soruya ilişkin görüşlerini yansıtan alt temalar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

OSB'li Öğrencinin Kaynaştırılmasında Kullandıkları Yöntemlere İlişkin Görüşler

Alt Tema	F	%
Sınıf kuralları	8	66,66
Pekiştireç kullanma	4	33,33
UDA ilkelerini uygulama	2	16,66
Öğretmen merkezli yaklaşım	1	8,33
Ortamda düzenleme	1	8,33

UDA: Uygulamalı Davranış Analizi

Araştırmada, katılımcıların OSB'li öğrencinin kaynaştırılmasında kullandıkları yöntemlere ilişkin görüşleri Tablo 7 üzerinde temelde beş farklı şekilde ele alınmıştır. Bunlar; sınıf kuralları, pekiştireç kullanma, uygulamalı davranış analizi (UDA) ilkelerini uygulama, öğretmen merkezli yaklaşım ve ortamda düzenlemeler yapma şeklinde bulgulanmıştır. Araştırma neticesinde katılımcıların (%66,66) çoğu, OSB'li öğrencinin kaynaştırılmasında sınıf kurallarının uygulanmasının etkili olduğunu ifade etmiştir. Ö8 bu konuda: “*sınıfın belli kuralları vardır bu kurallar söylenir ve uygulanır otizmli bireyin zayıf ve güçlü yanları, özellikleri anlatılır ve bireye nasıl davranılması gerektiği söylenir diğer öğrencilere öğretilir*” şeklinde görüş ortaya koymuştur. Benzer bir şekilde Ö4: “*Sınıf yönetimini sınıf kuralları koyarak ve tutarlı bir şekilde bu kuralları uygulayarak sağlıyorum*” şeklinde görüş ortaya koymuştur. Bazı katılımcılar (%33,33) ise sınıf ortamında hem OSB'li öğrenciye hem de diğer öğrencilere pekiştireç uygulanarak kaynaştırmanın sağlanabileceğini belirtmiştir. Ö12: “*Bütün öğrencilerin bireysel özelliklerini tanıyarak gerekli ödüllendirme, pekiştireç ve davranış değiştirme stratejilerini kullanıyoruz. Öncelikli olarak sınıftaki öğrencilerin OSB'li bireyin problem davranışını tetikleyecek davranışlar sergilememelerini sağlıyorum ve bu davranışları sürekli olarak pekiştiriyorum...*” şeklinde bu konuda görüşünü ortaya koymuştur. Benzer bir şekilde Ö1: “*... pekiştireçlerin çok etkili olduğunu defalarca tanık oldum*” şeklinde destekleyici görüş belirtmiştir. Ayrıca bazı katılımcılar (%16,66), OSB'li öğrencinin normal akranlarıyla aynı ortamda

kaynaştırılmasında UDA ilkelerinin uygulanmasının etkili olduğuna yönelik görüş ortaya koymuştur. Ö6: “öğrencinin kaynaştırılması için uygulamalı davranış analizi dersinde gördüğüm davranışçı yöntemleri kullanmaya çalışıyorum...” şeklinde görüş belirtmiştir. Bir katılımcı kaynaştırmayı sağlamak için öğretmen merkezli yaklaşımı kullandığını ifade ederken, başka bir katılımcı ise ortamda düzenlemelere önem verdiğini ifade etmiştir. Ö1: “Materyalleri ve sınıf ortamını öğrenciye göre ayarlayıp aktif katılım hedefliyorum. Yüksek lisansında da gördüğüm gibi öğrencilerin kaynaştırılması ya da başka bir bireysel çalışma olsa da öncelikle ortamın düzenlenmesi gerekir. Otizmlili çocuklarda bu durum daha çok ön plana çıkmaktadır” şeklinde görüş ortaya koymuştur.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin OSB’li Öğrencinin Eğitiminde Aile Eğitimi ve İş Birliğine Yönelik Bulgular

Araştırmanın yedinci araştırma problemine ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla katılımcılara “OSB’li öğrencinin eğitiminde aile eğitimi ve iş birliğine yönelik ne gibi uygulamalar yapmaktasınız?” sorusu sorulmuştur. Katılımcıların bu soruya ilişkin görüşlerini yansıtan alt temalar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

OSB’li Öğrencinin Eğitiminde Aile Eğitimi ve İş Birliğine Yönelik Görüşler

Alt Tema	F	%
İletişim gerçekleştirme	9	75,00
Aile eğitimleri	5	41,66
Aileyi sürece dâhil etme	3	25,00
Aile eğitimlerinde sıkıntı yaşıyorum	1	8,33

Araştırmada, katılımcıların aile eğitimi ve iş birliğine yönelik görüşleri Tablo 8 üzerinde temelde dört farklı şekilde ele alınmıştır. Katılımcıların çoğu (%75), OSB’li öğrencinin eğitiminde aile eğitimi ve işbirliğinin sağlanmasında “ailelerle iletişim gerçekleştirme” şeklinde yürüttüğünü ifade etmiştir. Ö6: “Aileleri sınıf ve konular hakkında sürekli bilgi sahibi yapıyorum. Duruma göre sık sık veli toplantıları telefon görüşmeleri, okulda yapılan çalışmaların evde tekrarı ve devamının öğrencilerin gelişime katkıları hakkında bilgi veriyorum” şeklinde açıklamıştır. Bu görüşleri destekler nitelikte Ö2: “... en iyi yöntemler arasında sürekli iletişim halinde olmak gerektiğini söylemem yerinde olur...” şeklinde görüş belirtmiştir. Bazı katılımcıların (f:5) ise, aile eğitimi ve iş birliği için aile eğitimlerinin faydalı olduğuna yönelik görüş ortaya koyduğu görülmüştür. Ö4: “Aile eğitimleri ve ailelerle ortak planlamalar yaparak ve elimizden geldiğince aileleri eğitimin evdeki ayağı olarak canlı tutmaya çalışıyoruz. Aile eğitimleri yol almamızda oldukça etkili oluyor. Biz de bundan dolayı okul olarak sık sık aile eğitimleri yapıyoruz” şeklinde bu konuda görüşünü ortaya koymuştur. Ayrıca bazı katılımcılar (f:3), aileleri eğitim süreçlerine dâhil etmenin önemine vurgu yapmıştır. Ö8: “Aile ile sürekli işbirliği içinde oluyoruz. Ortak karar ortak davranış metodumuz var. Bu süreçte ailelerin canlı tutup sürece dâhil edilmesi gerekir” şeklinde görüş belirtmiştir. Bir katılımcı ise diğer katılımcılardan farklı olarak aile eğitimleri ve aile işbirliğinde sıkıntılar yaşadığını ifade etmiştir. Ö5: “Aileye uyguladığım yöntem ile ilgili mutlaka bilgi veriyorum. Ailenin evde yaptığı çalışmaların okulda yaptıklarıyla paralel gitmesini istiyorum. Ancak bu süreç hiç de kolay olmuyor. Ailelerin çok hassas olduğunu görüyorum...” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin OSB’de Özel Alan Yeterliğine İlişkin Önerilerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın sekizinci araştırma problemine ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla katılımcılara “OSB’de özel alan yeterliğine ilişkin ne gibi öneriler sunarsınız?” sorusu sorulmuştur. Katılımcıların bu soruya ilişkin görüşlerini yansıtan alt temalar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9
OSB'de Özel Alan Yeterliğine İlişkin Önerileri

Alt Tema	F	%
Belli aralıklarla eğitimler almaları	5	41,66
Lisansa daha fazla ders verilmeli	5	41,66
Öğretmenlerin kendilerini güncellemeleri	4	33,33
Çok fazla uygulama yapmaları	4	33,33
Bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanmaları	2	16,66
OSB ile ilgili uzmanların sürece dâhil edilmesi	1	8,33

Araştırmada, katılımcıların OSB'de özel alan yeterliğine ilişkin yaptıkları öneriler Tablo 9 üzerinde temelde altı farklı şekilde ele alınmıştır. Araştırma neticesinde katılımcıların önemli bir kısmı (%41,66), OSB'de özel alan yeterliğine yönelik olarak öğretmenlerin belli aralıklarla eğitimler almaları gerektiğini önermiştir. Benzer bir şekilde bazı katılımcıların da (%41,66) lisans sürecinde OSB'ye ilişkin daha fazla derslerin verilmesi gerektiğini vurguladığı görülmüştür. Ö3: *“Alan öğretmenlerinin belirli aralıklarla eğitime alınıp geniş bir okyanus olan bu alanda daha da bilgilenmelerinin sağlanması gerekiyor”* şeklinde destekleyici görüş ortaya koymuştur. Ö1: *“OSB şemsiyesi altındaki tüm alt dallarda ayrı ayrı dersler vermenin faydalı olacağını düşünüyorum. Lisans eğitiminde OSB'ye çok geniş yer verilmeli”* şeklinde görüş belirtmiştir. Bazı katılımcılar (%33,33) ise öğretmenlerin kendilerini sürekli olarak güncellemeleri gerektiğini vurgularken bazı katılımcılar da (%33,33) öğretmenlerin çok fazla uygulama yapmalarını önermiştir. Ö5: *“Lisans eğitiminin yanı sıra seminer ve hizmet içi eğitimlere mutlaka katılmalarını, yeni makaleleri ve tezleri incelemelerini öneriyorum”* şeklinde görüş ortaya koymuştur. Bu konu hakkında bazı katılımcılar (%16,66), öğretmenlerin bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanmalarını önerirken bir katılımcının ise OSB ile ilgili uzmanların sürece dâhil edilmesini önerdiği ortaya çıkmıştır. Ö12 bu konuda görüşünü şöyle ifade etmiştir: *“OSB'li öğrencilerin eğitimi için alandaki öğretmenlerin alan yazını takip etmesini, problem davranışların azaltılması için ceza yönteminin kullanılmamasını ve bilimsel dayanaklı müdahalelerden yararlanmaları gerektiğini düşünüyorum.”* Diğer katılımcılardan farklı olarak Ö9: *“Hizmetçi eğitimlerde öğretmenlerin yetersizlikleri dikkate alınmalı. Otizm konusunda alanında uzman kişilerin eğitimlerimize katılmasını öneriyorum... Otizmde uzmanlaşmış kişilerin sürece dâhil edilmesini öneririm”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma sonucunda sınıfta OSB'li öğrenci bulunan özel eğitim öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine ilişkin sonuçlar elde edilmiştir.

Özel eğitim öğretmenlerinin OSB'nin ne olduğuna ilişkin yanıtlarına bakıldığında, bu öğretmenlerin OSB'yi konuşma sıkıntısı, stereotipik hareketler, nöro-psikiyatrik bozukluk, problem davranışlar, ilgisiz olma, problemlili çocuklar, çoklu bozukluk, üstün zekâlılar ve bilinç yitimi şeklinde tanımladıkları görülmüştür. OSB sosyal iletişim ve etkileşimde yetersizlikler, tekrarlanan ve sınırlı işlevsel olmayan davranışlar, takıntılı ilgi ve etkinliklerin eşlik etmesiyle ortaya çıkan karmaşık bir nörogelişimsel farklılıktır (APA, 2013). Otizmin etkileri ve otizmlili bireylerin sergiledikleri belirtiler bireyler arasında farklılıklar göstermektedir. Dolayısıyla, OSB tanısı almış bir birey, OSB tanısı almış olan diğer bir bireyden önemli ölçüde farklılık gösterebilmektedir (Çuhadar, 2019). Bu araştırmada da öğretmenler OSB'yi tanımlamaktan ziyade OSB'nin belirtilerine odaklanmışlar, karşılaştıkları OSB'li öğrencilerin özelliklerine göre tanımlama yapmışlardır. Aslında beklenen; öğretmenlerin tam olmasa da kuramsal tanımlamaya yakın bir tanım yapmalarındır. Ancak bu ifadeler ile OSB'ye ilişkin bilgiye sahip olabilecekleri tahmin edilebilecektir. Elde edilen bu bulgu öğretmenlerin OSB'nin tanımına yönelik bilgilerinin eksik olabileceğini düşündürmektedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç, özel eğitim öğretmenlerinin OSB'ye ilişkin özel alan yeterliklerini sağlama yollarıdır. Araştırmada öğretmenlerin en çok lisans programında destekleyici dersler alarak ve seminerlere katılarak OSB'ye ilişkin özel alan yeterliklerini sağladıkları görülmüştür. Özel eğitim öğretmenliği lisans programında OSB'ye yönelik temel alan yeterliği yer almamaktadır.

Özel eğitim öğretmenliği lisans programı incelendiğinde, bu programda 2 zorunlu ve 10 seçmeli olmak üzere 12 OSB dersi yer aldığı görülmektedir. (Yükseköğretim Kurulu, 2018). Görüldüğü üzere bu derslerin saatleri oldukça azdır. Bununla birlikte bu dersler teorik dersler olarak yürütülmekte, OSB’li öğrencilerin eğitiminde yararlanılan uygulamaları içermemektedir. Alanyazında yapılan araştırmalar öğretmenlerin OSB’ye yönelik hem teorik hem de uygulamaya yönelik bilgi ve deneyimlerinin artırılmasının önemli olduğunu vurgulamaktadırlar (Ergül vd., 2013; Hendricks, 2011; Simpson, 2004). Bu açıdan değerlendirildiğinde Türkiye’de özel eğitim lisans programında OSB özel alan yeterliğinin oluşturulması, böylece teorik derslerin artırılması, ayrıca OSB’li öğrencilerle gerçekleştirilen uygulamalı derslerin açılmasının öncelikli ihtiyaç olduğu görülmekte ve önerilmektedir. Seminerler, sertifikalı kurslar veya eğitimler hizmet içi eğitim çeşitleri arasında yer almaktadırlar. Seminer personelin çalışmaları ile ilgili konularda bilgilerini geliştirmeyi amaçlayan eğitim olarak tanımlanmaktadır (Öztürk ve Sancak, 2007). Bu araştırmada da öğretmenler hizmet esnasında, OSB’li öğrenciler için ihtiyaç duydukları bilgileri en çok seminerlere katılarak gidermeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Ancak seminerlere ilişkin sınırlılıklar (alanda çalışan bütün öğretmenlerin seminer alma imkanının olmaması, semineri veren kişinin özel alan bilgisi eksikliği vb.) göz önüne alındığında öğretmenler için OSB’li öğrencilere ilişkin bilgilerini derinlemesine artıracak farklı eğitimlerin düzenlenmesi ve öğretmenlerin bu eğitimlere katılmalarının desteklenmesi önemli olduğu görülmüştür. Bundan dolayı öğretmenlerin desteklenmesi önerilmektedir. Bu araştırmaya katılan bir öğretmen OSB alan yeterliğini yüksek lisans eğitimini tamamlayarak geliştirdiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin özellikle bu tür eğitimlerle belirli bir alanda uzmanlaşmalarının oldukça önemli görülmüştür.

Çalışmanın diğer bir sonucu özel eğitim öğretmenlerinin OSB’li öğrencilerin problem davranış sağaltımındaki özel alan yeterliklerine yönelik yanıtlarıdır. OSB’li öğrencilerin problem davranışları ile baş etmede “aldığım eğitimler” yeterli diyen öğretmen sayısının 6, problem davranışlar için “aldığım eğitimler” yetersiz diyen öğretmen sayısının 6 ve problem davranışları ile baş edemiyorum diyen öğretmen sayısının 5 olduğu belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğunun OSB’li öğrencilerin problem davranışlarıyla baş etme sürecinde güçlük yaşadıkları görülmüştür. Bu sonuca göre öğretmenlerin OSB’li öğrencilerin problem davranışlarının sağaltımında özel alan yeterlikleri bakımından yeterli olmadıkları ve bu konuda desteğe ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır. OSB’li öğrencilerin tanı özelliklerinden biri olan sınırlı, tekrarlayıcı davranışlara (APA, 2013) ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin yaşadığı bu güçlükler kaçınılmazdır.

Özel eğitim öğretmenlerinin OSB’li öğrencilerin eğitiminde kullandıkları stratejilere ilişkin sonuçlara bakıldığında; öğretmenlerin “öğretimin bireyselleştirilmesi, öğretim stratejileri işi kolaylaştırıyor, öğretim stratejilerini sürekli kullanıyorum, sürekli değişen farklı strateji kullanıyorum, stratejiler için yetersiz olduğumu düşünüyorum” şeklinde yanıtlar verdikleri görülmüştür. OSB’li öğrencilerin bireysel özellikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda öğretimin bireyselleştirilmesi (BEP hazırlanması), Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ne (2018) göre bir zorunluluktur. Bu kapsamda özel eğitim öğretmenlerinin OSB’li öğrencilere yönelik öğretimi bireyselleştirmeleri özel alan yeterlikleri açısından olumlu bir bulgudur. Bu bulguya göre özel eğitim öğretmenlerinin OSB’li öğrencileri için BEP hazırlama gerekliliğinin farkında oldukları sonucuna ulaşılmaktadır. Diğer taraftan öğretmenlerin hazırladıkları BEP’lerin öğrencilerin düzeylerine uygun olup olmadıkları, içerisinde yer alan BEP öğelerinin öğrencilerin performanslarını ve gerçekçi amaçlarını taşıyıp taşımadıkları ise bilinmemektedir. Örneğin alanyazında yapılan bir araştırmada (Çıkılı, Gönen, Aslan Bağcı ve Kaynar, 2020) özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin BEP hazırlama güçlüklerinin orta düzeyde olduğu, en güçlük çekilen boyutun ise bilgi düzeyi boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmadan elde edilen bir diğer sonuç da “öğretmenlerin OSB’li öğrencilerin eğitiminde öğretim tekniklerine veya stratejilerine yer veremedikleri, bu alandaki bilgilere yeterli düzeyde yer veremediklerine ilişkin görüşleri” içermektedir. Araştırmanın bu sonucuna göre, OSB’li öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğretim teknikleri ve stratejileri konusunda yetersiz oldukları veya uygulama boyutunda kullanamadıkları düşünülmektedir. Bu bulgu Ergül vd. (2013), Güleç Aslan (2013) ve Kodal’ın (2006) çalışmalarının sonuçlarını destekler niteliktedir. Oysaki MEB (2017a) özel eğitim

öğretmenlerinin özel alan yeterliklerinde, öğretmenlerin öğretimleri teknik ve stratejileri ile ilgili bilimsel araştırmaları kullanmalarının zorunluluk olduğunu vurgulamıştır. Bu nedenle özel eğitim öğretmenlerinin OSB'li öğrencilerle çalışırken uygun strateji ve teknikleri kullanabilmesi için desteklenmeleri ve buna yönelik eğitimlerin düzenlenmesi gerektiği oldukça açıktır.

Araştırmanın diğer bir sonucu özel eğitim öğretmenlerinin OSB'li öğrencinin derse katılımını sağlamada öğrenciye uygun materyal, öğretim içeriği, pekiştirici, pekiştirici tarifeleri, oyun odaklı eğitim, teknoloji destekli eğitim ve tutarlı iletişimi tercih ettiklerinin olduğu görülmektedir. Bununla birlikte özel eğitim öğretmenleri OSB'li öğrencilerin genel eğitim müfredatından yararlanabilmeleri için sınıf kuralları uyguladıklarını, pekiştirici kullandıklarını uygulamalı davranış analizi ilkelerine yer verdiklerini, öğretmen merkezli yaklaşım benimsediklerini ve öğretimlerde ortam düzenlemeleri yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlarından hareketle, OSB'li öğrencilerin eğitiminde otizm alan yeterliklerine sahip olduklarına ilişkin bir fikir veren bu araştırma sonuçları alan yazın için önem arz etmektedir. Çünkü OSB'li öğrencilerin öğretiminde bireysel özellikleri, geçmiş yaşantıları, ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak uygun uygulamalar seçilmelidir (Rakap, Birkan ve Kalkan, 2017). Normal gelişim gösteren öğrenciler var olan eğitim olanaklarını kullanarak ya da gözleyerek öğrenebilirken OSB'li öğrenciler için ise bu durum planlanan sistematik öğretim süreçleriyle mümkün olmaktadır (Gürsel, Ergenekon ve Batu, 2007). Bu nedenle özel eğitim öğretmenlerinin OSB'li öğrencileri öğretim sürecine dâhil etmede farklı uyarlamalara gereksinim duyduğu açıktır. Bu çalışmada da öğretmenlerin OSB'li öğrencilerin derse katılımını sağlamak için yaptıkları çalışmaların, OSB'li öğrenciler için olumlu sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenleri aile eğitimi ve işbirliği için aile eğitimleri düzenlediklerini, ailelerle sürekli iletişim halinde olduklarını, karar alma sürecine aileyi dâhil ettiklerini, ancak aile eğitimlerinde çok fazla güçlük yaşadıklarını vurgulamışlardır. Alan yazında özel eğitim öğretmenlerinin aile ile işbirliği halinde olması gerekliliğine vurgu yapan çalışmalar göze çarpmaktadır (Brownell, Hirsch ve Seo, 2004; Ngang, 2012). OSB'li öğrencilerle çalışan öğretmenlerin eğitim süreçlerinde aile ile işbirliği yapmasının öğrenci gelişimindeki önemine vurgu yapan çalışmalar da mevcuttur (Al-Shammari, 2006). Bu çalışmada da özel eğitim öğretmenlerinin OSB'li öğrencilerle çalışırken aile ile işbirliği yapması ve buna ilişkin çalışmalar yürütmeleri, aile ile işbirliğini yerine getirdiklerini gösterir niteliktedir. Ayrıca araştırmanın bu bulgusu, özel eğitim öğretmenlerinin MEB'de (2017b) yer alan özel alan yeterlikleri kapsamındaki aile ile işbirliği yeterlik alanını karşıladığını göstermesi bakımından önemlidir. Fakat özel eğitim öğretmenlerinin bu süreçte güçlük yaşadıkları görülmektedir. Bu bakımdan araştırmanın bu bulgusu da, Boyer ve Lee'nin (2001) çalışmasının sonuçlarını desteklemektedir. Boyer ve Lee'nin (2001) araştırma sonuçları da, OSB'li öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin aile işbirliği konusunda sorunlar yaşadığını göstermiştir. Dolayısıyla ileriki çalışmalarda özel eğitim öğretmenlerinin OSB'li çocuğa sahip ailelerle çalışabilecekleri programlar hazırlanarak aile eğitimi sürecinin kolaylaştırılmasına yönelik uygulamalar gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Çalışmanın son alt kategorisine ilişkin sonuçlara bakıldığında; özel eğitim öğretmenlerinin OSB'de özel alan yeterliğine ilişkin önerileri belli aralıklarla eğitim almaları, lisans sürecinde OSB ile ilgili daha fazla ders verilmesi, öğretmenlerin kendilerini güncellemeleri, çok fazla uygulamalar yapmaları, bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanmaları ve OSB ile ilgili çalışan uzmanlarla işbirliği yapılması gerektiği şeklinde olmuştur. Alan yazında da OSB'li öğrenciyle çalışan öğretmenlere sunulan eğitimlerin niteliğinin artırılması için yetersiz oldukları alanlarda eğitimlerin düzenlenmesi ve olumlu deneyimler yaşamaları gerektiği üzerinde durulmuş, dolayısıyla elde edilen araştırma bulguları alan yazındaki araştırma sonuçlarıyla örtüşmüştür (Boyer ve Lee, 2001; Kodak, 2006). Öğretmenlerin değindiği bir diğer konu ise OSB'li öğrencilerin eğitiminde bilimsel dayanaklı uygulamaların kullanılması gerektiğine yöneliktir. Yapılan araştırmalar özel eğitim öğretmenlerinin (Gable, Tonelson, Sheth, Wilson ve Park, 2012; Hendricks, 2011) ve özel eğitim öğretmen adaylarının (Tekinarslan, Arı, Bozak, Çay ve Çiçek, 2018) bilimsel dayanaklı uygulamalara ilişkin bilgi düzeylerinin yetersiz olduğunu göstermiştir. Oysaki OSB'li öğrencilerin eğitiminde bilimsel dayanaklı uygulamaların kullanılması oldukça önem arz etmektedir. Bu araştırmanın katılımcıları da özel eğitim öğretmenlerinin OSB'li öğrencilerin eğitiminde mutlaka bilimsel dayanaklı uygulamaların

kullanılması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Dolayısıyla ileriki çalışmalarda özel eğitim öğretmenleri için bilimsel dayanaklı uygulamalara ve OSB’li öğrencilerde bu uygulamaların kullanılma biçimlerine yönelik eğitimlerin gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Sonuç olarak özel eğitim öğretmenlerinin OSB’li öğrencilerin eğitiminde yeterliklerinin düşük olduğu, yeterliklerini yükseltmek için hizmet içi eğitimlere katılma, seminerler alma, kurslara gitme, yüksek lisans tamamlama veya lisansta farklı dersler alma yollarına gittikleri görülmüştür. Öğretmenlerin çoğu, özel alan yeterlikleri bağlamında OSB’li öğrencilerin problem davranışlarıyla baş etmede güçlük yaşadıklarını bildirmişlerdir. Bu öğretmenlerin OSB’li öğrencilerin eğitiminde kullandıkları strateji veya teknikler bakımından oldukça yetersiz bilgiye sahip oldukları ve bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanmalarına yönelik eğitimlere gereksinim duydukları görülmüştür. Aile eğitimleri ve aile ile işbirliği noktasında dikkat çeken olumlu sonuçlar elde edilmesine rağmen öğretmenlerin bu süreçte güçlük yaşamaları da olası bir sonuç olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenler öneriler kapsamında özel eğitim öğretmenliği lisans programında OSB’ye yönelik derslerin yoğunluğunun artırılmasına, uygulamalara daha fazla yer verilmesine, bilimsel dayanaklı uygulamaların kullanımına, OSB’ye ilişkin farklı eğitimlerin düzenlenmesine, OSB konusunda uzmanların sürece dâhil edilmesine ve öğretmenlerin güncel bilgilere sahip olması gerektiğine vurgu yapmışlardır. OSB’li öğrencilere eğitim sunmak veya öğretmenlik yapmak OSB’ye ilişkin özel alan yeterlikleri gerektirmektedir. Fakat yapılan değerlendirmeler sonucunda özel eğitim öğretmenlerinin tamamının kendini OSB’ye ilişkin özel alan yeterlikleri konusunda yeterli görmedikleri anlaşılmaktadır. Buradan yola çıkarak özel eğitim öğretmenlerinin OSB’ye ilişkin özel alan yeterliklerini arttırabilmek için programın bu konudaki eksik yönleri tespit edilip buna yönelik çalışmalar yapılabilir. Üniversitelerde OSB’ye ilişkin mesleki yeterlikleri kazandıracak ders içerikleri hazırlanabilir ve uygulama ağırlıklı derslerin sayısı arttırılabilir. MEB tarafından özel eğitim öğretmenlerinin OSB’ye ilişkin özel alan yeterliklerini doğrudan hedefleyen hizmet içi eğitimler veya kurslar planlanabilir. Hizmet içi eğitimlerde koçluk, izleme ve geri bildirimle yönelik çalışmalar planlanabilir. Ayrıca koçluk uygulamalarında sadece öğretmen değil çocuk çıktılarına da kapsayan çalışmalar ve buna yönelik bilimsel araştırmalar hedeflenebilir. Özel eğitim öğretmenlerinin bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanma konusunda yaşadığı güçlükleri en aza indirebilmek için okullarda kaynaklara erişim sağlanabilir. Öğretmenlerin OSB konusunda güncel gelişmeleri takip etmelerini sağlayabilecek dil, bilgisayar ya da araştırmaya dönük konularda talepleri karşılanabilir ve bu konuda araştırma yapma, okuma becerisi kazandırılabilir. Nitel araştırma yönteminden farklı bir yöntem kullanılarak bir araştırma desenlenmesi önerilebilir. Ayrıca araştırmanın bazı sınırlılıkları vardır. Bu araştırma araştırmaya katılan 12 öğretmen, sorulan sorular ve öğretmenlerin verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması oluşturacak bir husus yoktur.

Kaynaklar

- Al-Shammari, L. (2006). Special education teachers’ attitudes toward autistic students in the autism school in the state of Kuwait: A case study. *Journal of Instructional Psychology*, 33(3), 170-178.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. Washington, DC.
- Boyer, L., and Lee, C. (2001). Converting challenge to success: Supporting a new teacher of students with autism. *The Journal of Special Education*, 35(2), 75-83.

- Boyle, C. A., Boulet, S., Schieve, L. A., Cohen, R. A., Blumberg, S. J., Yeargin Allsopp, M., and Kogan, M. D. (2011). Trends in the prevalence of developmental disabilities in US children 1997-2008. *Pediatrics*, 6(127), 1034-1042.
- Brownell, M.T., Hirsch, E., and Seo, S. (2004). Meeting the demand for highly qualified special education teachers during severe shortages: What should policymakers consider?. *The Journal of Special Education*, 38(1) 56–61.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2020). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years-autism and developmental disabilities monitoring network. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 69(4), 1-12. Retrieved from <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/69/ss/pdfs/ss6904a1-H.pdf> in 16.10.2021.
- Crimmins, D. B., Durand, V. M., Theurer Kaufman, K., and Everett, J. (2004). *Autism program quality indicators: A self-review and quality improvement guide for schools and programs serving students with autism spectrum disorders*. New Jersey: New Jersey Department of Education.
- Çıkkılı, Y., Gönen, A., Bağcı, Ö. A. ve Kaynar, H. (2020). Özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlama konusunda yaşadıkları güçlükler. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 5121-5148.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K. ve Oğuz, E. (2012). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 95-107. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/304155>
- Çuhadar, S. (2019). Otizm spektrum bozukluğunun tanımı, nedenleri, yaygınlığı ve sınıflandırması. M. A. Melekoğlu ve M. Sönmez Kartal (Ed.), *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu* içinde. Ankara: Eğiten Kitap.
- Eikeseth, S. (2010). Examination of qualifications required of an EIBI Professional. *European Journal of Behavior Analysis*, 2(11), 239–246.
- Ergenekon, Y. (2005). *İşe yeni başlayan zihin özürlüler öğretmenlerinin mesleki sorunlarının belirlenmesi ve bu sorunları gidermeye yönelik önerilerin geliştirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. No:1622
- Ergenekon, Y. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için eğitim-öğretim uygulamaları. A. Cavkaytar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu* içinde (ss. 211-249). Ankara: Grafik-Ofset Yayınları.
- Ergül, C., Baydık, B. ve Demir, Ş. (2013). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin zihin engelliler öğretmenliği lisans programı yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 499-522.
- Gable, R. A., Tonelson, S. W., Sheth, M., Wilson, C., and Park, K. L. (2012). Importance, usage, and preparedness to implement evidence-based practices for students with emotional disabilities: A comparison of knowledge and skills of special education and general education teachers. *Education and Treatment of Children*, 35(4), 499-520.
- Güleç Aslan, Y. (2013). A training programme for a teacher working with a student with ASD: An action research. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(4), 2229-2246.
- Güleç Aslan, Y. (2014). Zihin engelliler öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarının otizm spektrum bozukluğuna ilişkin deneyim ve algıları. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 869-896.

- Güleç Aslan, Y. (2017). Otizm spektrum bozukluğu (OSB): Eğitim ve öğretim süreci. G. H. Diken ve H. Bakkaloğlu (Ed.) *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu içinde* (264-275). Ankara: Pegem Akademi.
- Gürsel, O., Ergenekon, Y. ve Batu, E. S. (2007). Gelişimsel geriliği olan bireylere okuldan işe geçiş becerilerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 61-84.
- Hendricks, D. (2011). Special education teachers serving students with autism: A descriptive study of the characteristics and self-reported knowledge and practices employed. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 35(1), 37-50.
- Klintwall, L., and Eikeseth, S. (2012). Number and controllability of reinforcers as predictors of individual outcome for children with autism receiving early and intensive behavioral intervention: A preliminary study. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(1), 493-499.
- Kırcaali İftar, G. ve Tekin İftar, E. (2012). Otizm spektrum bozukluklarına yönelik program örnekleri. E. Tekin (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri içinde* (ss. 239- 265). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Kırcaali İftar, G. ve Tekin İftar, E. (2016). Otizm spektrum bozukluklarına yönelik program örnekleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri içinde* (ss. 17-43). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Kodal, B. (2006). Eskişehir ilinde otistik çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve sorunların çözümüne ilişkin görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, *Anadolu Üniversitesi, Eskişehir*.
- Koroğlu, M. ve Sıvacı, S. (2015). Öğretmen adaylarının özel alan yeterlikleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 471-483.
- Lester, S (1999). *An introduction to phenomenological research*. <http://www.sld.demon.co.uk/resmethy.pdf> adresinden 20.10.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Maltepe, S. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterliklerine sahip olma durumlarına ilişkin görüşleri. *Education Sciences*, 6(2), 1868-1877.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf adresinden 15.10.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Özel eğitim öğretmeni özel alan yeterlikleri*. <http://oygm.meb.gov.tr/www/ilkogretim-ozel-alan-yeterlikleri/icerik/257> adresinden 18.10.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> adresinden 17.10.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2017). *İlköğretim özel alan yeterlikleri*. <http://oygm.meb.gov.tr/www/ilkogretim-ozel-alan-yeterlilikleri/icerik/257> adresinden 18.10.2021 tarihinde erişilmiştir.

- Ngang, T. K. (2012). A comparative study on teacher leadership in special education classroom between China and Malaysia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 231 – 235.
- Mccandless, J. (2007). *Otizmi şimdi yen açlık çeken beyinler* (Çev. Yeşim Özkardeşler Şallı). İstanbul: Prestif Yayınları.
- Odom, S. L., Cox, A. W., and Brock, M. E. (2013). Implementation science, professional development, and autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 79(2), 233-251.
- Öğülmüş, K. (2014). Alan mezunu ve alan dışı lisans programlarından mezun özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, *Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya*.
- Özdemir, D. (2019). Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin özel eğitim öğretmenlerinin alan yeterlilikleri bağlamında bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkındaki görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, *Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir*.
- Öztürk, M. ve Sancak, S. (2007). Hizmet içi eğitim uygulamalarının çalışma hayatına etkileri. *Journal of Yaşar University*, 2(7), 761-794.
- Rakap, S., Birkan, B. ve Kalkan, S. (2017). *Türkiye’de otizm spektrum bozukluğu ve özel eğitim*. Ankara: Tohum Otizm Vakfı.
- Scheuermann, B., Webber, J., Boutot, E. A., and Goodwin, M. (2003). Problems with personel preparation in autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(3), 197-206. doi:10.1177/10883576030180030801.
- Simpson, L. R. (2004). Finding effective intervention and personel preparation practices for students with autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 70(2), 135-144.
- Tekin İftar, E. ve Değirmenci, H. D. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların öğretimi. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri içinde* (ss.17-43). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Tekinarslan, İ. Ç., Arı, A., Bozak, B., Çay, E. ve Çiçek, M. (2018). Special education teacher candidates' views on evidence-based practices. *Journal of Human Sciences*, 15(3), 1756-1772.
- Tunç, F. (2018). Eğitimci ve ebeveynlerin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara yönelik uygun eğitim ortamları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, *Okan Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul*.
- Turhan, C. ve Vuran, S. (2015). Otizm spektrum bozukluğu gösteren çocuklar sosyal beceri öğretiminde sosyal öykü ve video model uygulamalarının etkililik ve verimlilikleri. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 7(2), 294 – 315.
- Yıkmış, A. ve Keskin, N. K. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin matematik becerilerini edinmede yaşadıkları güçlüklerin nedenlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(4), 1743-1754.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 23(112),7-11.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık. 11. Baskı.

Extended Abstract

Introduction

While preparing education and training programs, way to prepare a qualified and functional program, to determine the basic needs of students and to create a suitable learning environment is to know and understand the features accompanying ASD diagnosis (Güleç Aslan, 2017). In order for students with ASD to meet their needs personally, to lead their own lives with minimal support or independently within society; they will require teachers who knows them well, possess the ability to apply effective teaching methods, with knowledge of behaviour management methods, have a good classroom command management, open to cooperation and specially trained within this field (Vuran, 2012; Akt. Öğülmüş, 2014). Teacher and special field competencies receive more importance when it comes to the special education teachers to fulfil these duties and responsibilities (Köroğlu and Sivacı, 2015). Special education teacher special field competencies are defined under three headings; teaching for visual, hearing and mentally handicapped. Education of students with ASD is not included in the special field competencies of MEB special education teacher; teachers who will take part in the education of such students generally follow the teaching for the mentally handicapped undergraduate program and attempted to be trained through the compulsory and optional ASD courses while continuing their undergraduate studies. On the other hand, pre-school, primary, secondary and high school education programmes designed for students with ASD differ from the programmes prepared for students in other disability category in terms of possessing specific features exclusive to this field (Lovaas, 2003; Scheuermann vd., 2003). Looking to the present from the past, it is a fact that the educational background of teachers taking roles in the education process of students with ASD, consists either from teaching program of mentally handicapped graduates or from different branch teachers with special education certificates etc (Boyer ve Lee, 2001; Kodak, 2006; Simpson, 2004). It is stated that teachers working with students with ASD do not have sufficient content knowledge about ASD as therefore they face multiple difficulties. In this direction, it is thought that this research will facilitate the education-teaching process of teachers, who have a great role and responsibility in the education of students with ASD, by identifying the difficulties experienced by special education teachers and recommendations for solutions. While guiding further research, this study will make important contributions to determine the current situation regarding the special field competencies of special education teachers having students with ASD in their classes, to present the missing aspects and to provide solutions to the existing problems through the determination of the opinions of teachers.

Method

This research was carried with phenomenology design as being one of the qualitative research designs. Research study group consists of 12 special education teachers working within special education in Van province. Participants were selected according to the purposive sampling technique. Hence, special education teachers working as special education teachers in Van province who have students with ASD in their classes and who will voluntarily participate in the interviews were selected for the study group of research.

Interview technique was also used in this present study. A semi-structured interview form, consisting of eight open-ended questions, was used as a data collection tool. Before the interview form was designed, the literature related to professional, field and vocational competence in both special education and special field competence within special education was scanned. Based on the special field competencies of special education teachers in the literature; questions in the interview form were prepared and an expert opinion was sought. In the research data were analysed, described and interpreted in a systematic and objective way with descriptive analysis technique being the most often used in qualitative research.

Findings

The findings of the present research consists from eight main themes, depending on the interview questions, the opinions of special education teachers, who have students with ASD in their class, on their special field competencies. Findings are presented in a table form with different sub-themes under each main theme and their interpretation by giving direct quotations under the very table.

Conclusion, Discussion and Recommendations

It has been observed that the proficiency of special education teachers in the education of students with OSB is low and they choose to participate in in-service trainings, take seminars and attend courses complete master's degrees or in order to increase their proficiency take different courses during their undergraduate studies. Most teachers reported that they had difficulties in coping with the problematic behaviours of students with ASD within the context of special field competencies. It has been observed that these teachers have insufficient knowledge in terms of the strategies or techniques they use in the education of students with ASD and they need training in order to use scientifically based applications. However it was revealed that students with ASD made various adaptations to ensure their participation in lessons and used different supportive techniques in this direction. Even though remarkable positive results were obtained in terms of family education and cooperation with family; it was also considered as a possible result that the teachers had difficulties in this process. Within the scope of suggestions, the teachers emphasised that the intensity of the lessons for ASD should be increased in the special education teaching undergraduate program, more applications should be given, the use of scientifically based applications, the organisation of different trainings on ASD, the inclusion of experts in the process and that the teachers should have up-to-date information. Providing education or teaching for students with ASD requires special field competencies related to ASD. However, results of the evaluation suggest that not of the special education teachers consider themselves sufficient in terms of special field competencies related to ASD. Special education teachers can be determined by the Ministry of National Education and they can be trained on the subject. Course contents that will provide vocational competencies in ASD can be designed at universities and the number of practice-oriented courses can be increased. In-service trainings can be planned for coaching, monitoring and feedback. Also, studies that include not only teacher but also children's outputs and scientific research related to this can be targeted in coaching practices. In order to minimise the difficulties experienced by special education teachers in using scientifically based applications, access to resources can be provided in schools. Teacher demands on language, computer or research-oriented subjects that can enable them to follow the current developments in ASD can be met and the ability to do research and read on the subject can be gained. Training of teachers who can read, consume and work based on data is crucial in terms of special field competencies related to ASD.

COVID-19 Salgınının Çocuklar Üzerindeki Akademik ve Psiko-Sosyal Etkileri

Ertuğrul TALU
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
etalu@ahievran.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-3062-6130

Dilek GENÇTANIRIM KURT
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
dgenctanirim@ahievran.edu.tr
ORCID ID: 0000-0003-3268-186X

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1030839
Geliş Tarihi: 30.11.2021	Revize Tarihi: 22.03.2022
	Kabul Tarihi: 22.03.2022

Atf Bilgisi

Talu, E. ve Gençtanırım Kurt, D. (2022). COVID-19 salgınının çocuklar üzerindeki akademik ve psiko-sosyal etkileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 172-189.

ÖZ

Tüm dünyayı etkisi altına alan COVID-19 salgını insanların normal yaşam koşullarında pek çok değişimi de beraberinde getirmiştir. Bu değişimler ise her yaş ve gelişim dönemindeki bireyler farklı biçimlerde etkilemiştir. Özellikle çocukların salgınla değişen yaşam koşullarından kısa ve uzun süreli nasıl etkilenebilecekleri çocukların gelişimini konu alan birçok disiplin için önemli bir sorun haline gelmeye başlamıştır. Bu çalışmada ilkököl dönemindeki çocukların COVID-19 salgını sürecinden akademik ve psikososyal açıdan nasıl etkilenebileceklerine ilişkin uzman görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma modellerinden olgu bilim (fenomenoloji) modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemi ile psikolojik danışma ve rehberlik, psikoloji, psikiyatri, çocuk gelişimi ve temel eğitim alanlarından seçilen ve en az doktora derecesine sahip olan 25 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Bu doğrultuda araştırmaya ilişkin veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular akademik ve psikososyal etkiler olmak üzere iki temel kategori altında incelenmiştir. Akademik etkiler kategorisinde yer alan tema ve kodların tamamının olumsuz etkileri içeren verilerden oluştuğu tespit edilirken, psikososyal etkiler kategorisinde yer alan tema ve kodların ise güçlenen ebeveyn çocuk ilişkisi, yeni normaller ve yeni ilişki kurma şemalarının gelişimine ilişkin olumlu katkılar sağlama dışında çoğunlukla olumsuz etkiler içeren verilerden oluştuğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: COVID-19 salgını, ilkököl çağı, akademik gelişim, psikososyal gelişim.

Academic and Psycho-Social Effects of the COVID-19 Epidemic on Children

ABSTRACT

The COVID-19 epidemic, which has affected the whole world, has brought many changes in people's normal living conditions. These changes have affected individuals of all ages and developmental stages in different ways. It has become an important problem for many disciplines dealing with the development of children, especially how children can be affected by the changing living conditions with the epidemic in the short and long term. In this study, it is aimed to reveal expert opinions on how primary school children can be affected academically and psychosocially by the COVID-19 epidemic process. The research was carried out using the phenomenology model, one of the qualitative research models. In the study, the opinions of 25 experts who were selected from the fields of psychological counseling and guidance, psychology, psychiatry, child development and basic education and who had at least a doctorate degree were consulted with the purposeful sampling method. In this direction, the data related to the research were collected with a semi-structured interview form prepared by the researchers. The findings obtained from the research were examined under two main categories as academic and psychosocial effects. While it was determined that all of the themes and codes in the category of academic effects consisted of data containing negative effects, it was determined that the themes and codes in the category of psychosocial effects mostly consisted of data containing negative effects, apart from providing positive contributions to the development of strengthened parent-child relationship, new normals and new relationship-building schemes.

Keywords: COVID-19 epidemic, primary school age, academic development, psycho-social development.

Giriş

İlk kez Aralık 2019'un sonlarında Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıktığı tespit edilen ve COVID-19 olarak bilinen koronavirüs salgını tüm dünya da hızla yayılarak kısa bir sürede küresel bir

tehlike haline gelmiştir. COVID-19, hemen hemen her ülkede günlük yaşama yön veren pek çok kurum ve kuruluşun yanı sıra farklı kademelerdeki formal eğitim kurumlarının geçici süreyle kapatılması, öğretim faaliyetlerine uzaktan eğitimle devam edilmesi, yarı zamanlı çalışma, evden çalışma, sosyal izolasyon ve sosyal mesafeyi koruma uygulamaları gibi önemli düzenlemelerin yapılmasına neden olmuştur (DiGiuseppe vd., 2020). Türkiye’de 11 Mart 2020 tarihinde ilk koronavirüs vakasına rastlanılmış ve yayılma sürecine paralel olarak 16 Mart 2020 tarihinde okullar yüz yüze eğitime ara vermek zorunda kalmış ve uzaktan eğitimle okullar öğretim faaliyetlerini sürdürmüştür. Ayrıca Koronavirüsün yayılma hızına bağlı olarak 4 Nisan 2020 tarihinden itibaren 20 yaş altı çocukların sokağa çıkmalarına yasak getirilmiştir. Bu uygulama daha sonraki aylarda belli gün ve saatlerde izin verilmesi suretiyle devam etmiş ve sonrasında ise tamamen kaldırılmıştır.

Hayatın süregelen akışına ilişkin hiç de alışık olunmayan bu müdahaleler ve alınan çeşitli tedbirler salgın döneminde bireylerin, ailelerin ve çocukların yaşam rutinlerinin de değişmesine neden olmuştur. Bu uzun süreli evde kalmanın özellikle de çocuklar üzerinde hem bilişsel hem de sosyal-duygusal açıdan oluşturacağı olumsuz etkilere dikkat çekmek amacıyla çocuk doktorları, psikologlar, psikiyatristler ve eğitimciler gibi farklı branşlardaki uzmanlar medya organları aracılığı ile çeşitli uyarılarda bulunmuşlardır (Grechyna, 2020; Jiloha, 2020; Léon, 2020). Diğer yandan gerçekleştirilen çeşitli çalışmalarla dakonuyla ilgili olası tehlikelere dikkat çekilmeye çalışılmıştır. Burada salgın sürecinin doğal oluşturduğu kaygının yanı sıra uzun süre dışarı çıkamama, okul ve arkadaşlarından uzak kalma, sosyal ilişkilerde oluşan mesafeler de çocukları farklı yönlerden etkilemiştir. Dolayısıyla salgın sürecinin farklı yaş gruplarından bireyler ve çocuklar için doğrudan ve dolaylı bazı etkileri söz konusu olabilir.

Bu konuda Thakur, Kumar ve Sharma (2020) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma pandemi sürecinde evde daha fazla vakit geçirmekte olan çocuklarda evden dışarı çıkamama, temiz hava alamama, bilgisayar ve televizyon ile çok fazla vakit geçirme sonucu bilişsel gelişimlerinde yavaşlamalar görülebileceği tespit edilmiştir. Benzer olarak Flack, Walker, Bickerstaff, Earle ve Margetts (2020) tarafından COVID-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitime devam etmekte olan öğrenciler üzerinde yapılan bir çalışmada öğrencilerde öğrenme kaybı, motivasyon ve dikkat eksikliği gibi problemlerde artışların başladığı yönünde bulguların tespit edildiği görülmüştür. Benzer bir çalışma da ise Sarı ve Nayır (2020) pandemi döneminde uygulanan uzaktan eğitim sürecinde çocuklarda öğrenmeyi oluşturma, sürdürme ve geliştirmede güçlük yaşama, öğrenmenin kesintiye uğraması, öğrenme kayıpları, eğitime ulaşmada eşitsizlik ve okulu bırakma oranlarında artış gibi problemlerin gözlemlendiği saptanmıştır. Ayrıca pandemi döneminde bir dizi stres semptomları geliştirme riskindeki artışın kısa ve uzun dönemde bellek güçlükleri ve hipokampus nöroplastisitesine yönelik hasarları da içeren bilişsel işleme üzerinde son derece olumsuz etkileri olduğunu gösteren eski ve yeni çalışma bulgularının da olduğu görülmektedir (McEwen, 1999; Orru, Ciacchini, Gemignani ve Conversano, 2020).

Diğer yandan COVID-19 salgın sürecinin çocukların sadece akademik gelişimleri üzerinde değil psiko-sosyal gelişimleri üzerinde de bir dizi etkisi olduğu ifade edilmektedir. Çünkü çocuklar, yetişkinlere kıyasla kendi gelişimsel, sosyal duygusal, ruhsal ve davranışsal gereksinimlerini bağımsız bir şekilde karşılayabilecekleri kaynaklara erişim konusunda deneyim ve beceri eksiklikleri yaşadıklarından pandemi ve doğal afet gibi travmatik olaylardan önemli ölçüde etkilenen grupların başında gelmektedir (Schonfeld ve Demaria, 2015). Belirsizlik, yoğun bir özgürlük kaybı ve belirsizliğe yönelik toleransın ortadan kalkması gibi durumların eşlik ettiği izolasyon sürecinin kaygı, korku, öfke ve hayal kırıklığı gibi olumsuz duyguların yaşanmasını tetikleyebileceği belirtilmektedir (Brooks vd., 2020; Orru, Ciacchini, Gemignani ve Conversano, 2020; Qiu vd., 2020).

COVID-19 salgını nedeniyle uygulanan izolasyon sürecinde çocukların akranları ile birlikte sürdürdükleri okul yaşantısından ve/veya sosyal etkileşimlerden zorunlu olarak yalıtılmalarının onların fiziksel, sosyal ve psikolojik iyilik hali üzerinde doğrudan risk yaratabileceği öne sürülmektedir (Di Giorgio, DiRiso, Mioni ve Cellini, 2020). Ebeveynlerine ve kendilerine virüs bulaşma korkusu, hayal kırıklığı ve can sıkıntısı, yetersiz bilgi, arkadaşlar ve öğretmenler ile yüz yüze temasın olmayışı ve ev ortamında kişisel alan eksikliği, ailenin ekonomik kayıplarının doğrudan ve dolaylı sonuçları gibi stres

etkenlerine maruz kalma süresinin uzaması çocuklar üzerinde psikososyal açıdan daha büyük ve kalıcı problemlere yol açabilmektedir (Wang, Zhang, Zhao, Zhang ve Jiang, 2020). Bu konuda Orgiles, Morales, Delvecchio, Mazzeschi ve Espada (2020) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada karantina döneminde çocuklarda konsantrasyon güçlüğü, öfke patlamaları, korku, yalnızlık ve huzursuzluk hissi gibi duygusal problemlerin ortaya çıkma oranının da artışların olduğu ve de çocukların ekran başında daha fazla vakit geçirdikleri bunun sonucunda beslenme ve uyku alışkanlığının bozulması gibi bir dizi problemlerin görülme sıklığının arttığına ilişkin bulgular tespit edilmiştir.

Yine Imran, Zeshan ve Pervaiz (2020) tarafından ilkökul çağındaki çocuklara yönelik gerçekleştirilen bir çalışma da ise korku ve kaygıda belirgin artış, kardeşlerle sorun yaşama, huzursuzluk, saldırganlık, psikosomatik şikâyetler, sorumluluklarını yerine getirmekten kaçınma, odaklanmada zorluk, uyku sorunları ve sosyal çekilme gibi davranışların gözlemlendiğine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Sonuç olarak COVID-19 salgınının özellikle ilkökul çağı çocuklarının akademik ve psikososyal gelişimleri üzerindeki kısa ve uzun vadedeki olası etkilerini psikolojik danışma ve rehberlik, psikoloji, psikiyatri, çocuk gelişimi ve temel eğitim alanlarında görev yapan bir dizi uzmanın görüşleri doğrultusunda ele alarak bir durum tespiti yapmanın bu konuda ortaya konabilecek önleyici çalışmalara ışık tutmada alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada ilkökul dönemindeki çocukların COVID-19 salgın sürecinden akademik ve psikososyal açıdan nasıl etkilenebileceklerine ilişkin uzman görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. COVID-19 salgının ilkökul çocuklarının akademik gelişimleri üzerindeki etkileri konusunda uzmanların görüşleri nelerdir?
2. COVID-19 salgının ilkökul çocuklarının psikososyal gelişimleri üzerindeki etkileri konusunda uzmanların görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi ile araştırma etiği ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

İlkökul dönemindeki çocukların kısa ve uzun vadede COVID-19 salgın sürecinden akademik ve psiko-sosyal açıdan nasıl etkilenebileceklerine ilişkin uzman görüşlerinin ortaya konulmasını amaçlayan bu çalışma, tarama modelinde nitel bir çalışmadır. Veri toplama sürecinde, nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, katılımcılar tarafından oluşturulan anlamları tanımlamak ve açıklamak amacıyla kullanımı sık tercih edilen bir desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Olgubilim desenin temelini bireysel tecrübeler oluşturmaktadır. Bu yaklaşımda araştırmacı katılımcının kişisel (öznel) tecrübeleri ile ilgilenmekte, bireyin algılamaları ve olaylara yükledikleri anlamları incelemektedir (Akturan ve Esen, 2008).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu; psikolojik danışma ve rehberlik, psikoloji, psikiyatri, çocuk gelişimi ve temel eğitim alanlarından seçilen ve en az doktora derecesine sahip olan 15 kadın, 10 erkek toplam 25 uzmandan oluşmuştur. Çalışma grubunun oluşturulmasında, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi araştırmacı tarafından kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullandığı ve araştırmanın amacına en uygun olanları seçtiği bir örnekleme türüdür (Balcı, 2009). Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1
Çalışma Grubunun Cinsiyet ve Branşa Göre Dağılımı

		Frekans	%
Cinsiyet	Kadın	15	60
	Erkek	10	40
Branş	Psikiyatri	5	20
	Psikoloji	5	20
	Çocuk Gelişimi	5	20
	Rehberlik ve Psikolojik Danışma	5	20
	Temel Eğitim	5	20

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veriler; araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış bir görüşme formuyla toplanmıştır. Form; katılımcıların uzmanlık alanları ve cinsiyetlerine ilişkin bilgilerin yanı sıra “COVID-19 salgınına bağlı yaşanan değişimlerin ilkökul çağı çocuklarının akademik ve psiko-sosyal açıdan gelişim alanlarını nasıl etkileyebileceğine ilişkin görüşlerinizi yazınız” şeklinde açık uçlu sorulardan oluşmuştur. Çalışmanın verileri Eylül 2020 ve Şubat 2021 tarihleri arasında toplanmıştır. Bu süreçte COVID-19 salgını nedeniyle çevrimiçi (online) veri toplama uygulamaları kullanarak verilerin toplanması sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada katılımcılardan görüşme formu aracılığı ile elde edilen veriler nitel veri analizi yöntemlerinden olan içerik analizi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi; sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesi ve belli kategorilere göre düzenlenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşımdır (Bogdan ve Biklen, 2007; Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Leblebici ve Kılıç, 2004; Tavşancıl ve Aslan, 2001). İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Creswell, 2014). İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaç doğrultusunda toplanan veriler önce iki temel kategoriye ayrılmış sonra bu temel kategorileri temsil ettiği düşünülen alt temalara ve yine bu temaların içeriğini oluşturan kodlara ayrılmıştır. Sonrasında temalar altındaki yer alan her bir koda ilişkin önemli temsil gücüne sahip olan ifadeler katılımcılardan doğrudan alıntı cümlelerle verilmiştir. Katılımcılardan doğrudan alıntılarda kodlama olarak uzmanlık alanlarının kısaltmaları, cinsiyetleri ve katılımcı sıra numaraları kullanılmıştır. Psikolojik Danışma ve Rehberlik(PDR), Psikoloji (PSİKLG), Psikiyatri, (PSKYTR) Çocuk Gelişimi (ÇG), Temel Eğitim alanı ise (TE) olarak kısaltılmıştır.

Geçerlilik ve Güvenirlik

Araştırmada, verilerin geçerliğini sağlamaya yönelik olarak veri toplama ve analiz aşamasında yeterli ve uygun katılım çeşitliliği sağlanmış, analiz süreci hakkında gerekli bilgiler verilmiş ve elde edilen bulguların işlenmesinde ve yorumlanmasında katılımcıların görüşme formundaki açık uçlu sorulara verdikleri cevapları doğrudan alıntılarla desteklenmiştir (Merriam, 2013). Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için ise çalışmada ulaşılan kavramsal kategori altında verilen tema ve kodların söz konusu kavramsal kategorileri temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla iki uzmanın birbirinden bağımsız olarak yaptıkları kodlama ve tema sınıflandırmaları karşılaştırılmıştır. Bu süreçte araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü (Güvenirlik = Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) × 100) kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda kodlayıcılar arası uyum yüzdesi % 89 olarak bulunmuştur.

Araştırma Etiği

Araştırma sürecinin tamamında gerekli bilimsel ve etik ilkelere uyulmuştur. Bu doğrultuda Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 01.07.2020 tarih ve 2020/2 sayılı etik izin onayı alınmıştır. Katılımcılara formları doldurmadan önce gerekli bilgilendirmeler yapılarak gönüllü katılımları sağlanmıştır.

Bulgular

COVID-19 salgınının ilkokula devam eden öğrenciler üzerindeki psikososyal ve akademik etkilerine ilişkin katılımcı uzmanların görüşlerinin araştırıldığı bu çalışmada elde edilen bulgular ilk olarak “akademik ve psikososyal” etkiler olmak üzere iki temel kategoriye, bu temel kategoriler ise kendi içlerinde tema ve alt kodlara göre sınıflandırılmıştır. Aşağıda Tablo 2’de ilk olarak “akademik etkiler” kategorisi altında yer alan alt temalara ve bu temalara ilişkin kodlara ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2

Akademik Etkiler Kategorisine Ait Tema ve Kodlar

Akademik Etkiler		
Motivasyonda Azalma	Okula Uyum Problemleri	Bilişsel Becerilerde Zayıflama
Akademik isteksizlik	Okul başarısında düşüş	Kümülatif artışta yavaşlama
Donukluk	Disiplin problemleri	Ders çalışma alışkanlıklarında gerileme/zayıflama
İlgi kaybı	Kazanım eksikliği	Okuma ve yazma becerilerinde gerileme
	Geçiş döneminde güçlük	Zamanı planlama problemleri
	Okula yabancılaşma	Dikkat sorunları
	Yeni öğrenme modeline uyum güçlüğü	

1. Akademik Etkiler: Tablo 2’de görüldüğü üzere akademik etkiler kategorisi altında “motivasyonda azalma, okula uyum problemleri ve bilişsel becerilerde zayıflama” olmak üzere üç alt tema belirlenmiştir. Bu alt temalara ilişkin kodlar ve katılımcılara ait örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

1.1. Motivasyonda Azalma: Bu tema altında üç kod yer almaktadır. Aşağıda sırasıyla bu kodlar ve katılımcıların bu kodlara ilişkin ifadelerine yer verilmiştir.

1.1.1. *Akademik isteksizlik*: Katılımcılar COVID-19 salgın sürecinin ilkokula devam eden öğrencilerde akademik konularda isteksizliğe neden olabileceğini ifade etmişlerdir. PDR/K.2: “Akademik çalışmaya isteksizlik ve motivasyon kayıpları ortaya çıkacaktır.” ÇG/E.2: “Çocuklar için okul kapanınca evde arkadaş ve öğretmenleri yerine ebeveynleri (yeterli olabildikleri de meçhul) motive edici aktör olmuştur. Bunların sonucunda da çocuklarda akademik isteksizlik ve buna bağlı motivasyon süreçlerinde düşüşler görülmeye başlanmıştır.”

1.1.2. *Donukluk*: Katılımcılar COVID-19 salgın sürecinin ilkokula devam eden öğrencilerde donukluğa neden olabileceğini ifade etmişlerdir. ÇG/E.1: “Bilgiyi tartışabilme ve doğruluğunu sorgulayabilme açısından daha donuk bir evrenin yaşanacağını düşünüyorum.”

1.1.3. *İlgi kaybı*: Katılımcılar COVID-19 salgın sürecinin ilkokula devam eden öğrencilerde ilgi kaybına neden olabileceğini ifade etmişlerdir. PSİKLG/K.2. “Yüz yüze eğitimin sekteye uğraması nedeniyle çocukların ilgilerinde düşüşler görülebilir bu da okuldan soğuma, gitmek istememe gibi olumsuz sonuçların ortaya çıkmasına neden olabilir.”

1.2. Okula Uyum Problemleri: İkinci alt tema okula uyum problemleridir ve bu alt temada altı kod yer almaktadır. Aşağıda sırasıyla bu kodlar ve katılımcıların bu kodlara ilişkin ifadelerine yer verilmiştir.

1.2.1. *Okul başarısında düşüş:* Katılımcılar COVID-19 salgın sürecinin ilkokula devam eden öğrencilerde okul başarısında düşüşe neden olabileceğini ifade etmişlerdir. PDR/K.1: “Özellikle ilkokula yeni başlayan öğrenciler için okula alışma ve ait hissetme açısından sorun yaşanabilir bu durum akademik başarılarını olumsuz etkileyebilir.”

1.2.2. *Disiplin problemleri:* Katılımcılar COVID-19 salgın sürecinin ilkokula devam eden öğrencilerde disiplin problemlerinin ortaya çıkmasına neden olabileceğini ifade etmişlerdir. ÇG/E.3: “Çocukların kardeşler ve ebeveynleri ile uzun süre aynı ortamı paylaşıyor olmaları bazı disiplin ve kural tanıma davranışlarının sekteye uğramasına neden olacaktır.”

1.2.3. *Kazanım eksikliği:* Katılımcılara göre COVID-19 salgın sürecinin ilkokula devam eden öğrencilerde kazanım eksikliğine neden olabileceğini ifade etmişlerdir. TE/K.1: “Öğrencilerin Eba derslerini düzenli takip etmediklerini biliyorum. Hatta ilkokul öğrencisi olan bir vali olarak rahatça söyleyebilirim ki, öğrenciler uzaktan eğitim derslerini ciddiye almıyorlar. Bu nedenle kısa vadede kazanım eksiklerinin olabileceğini düşünmekteyim. İlkokul kazanımları sarmal bir yapıda ilerlemektedir. Öğrenci bir önceki sene öğrendiklerini tekrar eder ve yeni bilgileri eskilerin üzerine yapılandırır. Bu nedenle kısa vadede yaşanan kazanım eksiklikleri ilkokul düzeyi içerisinde uzun vadede kesinlikle problem olmaz. İlkokul 2. Sınıfta uzaktan eğitim alan öğrenci 3. Sınıfta yüz yüze eğitime geçtiğimde mutlaka eksiklerini tamamlayacaktır. Bu durum ancak uzaktan eğitimi 4. Sınıfta alan öğrenciler için uzun vadeli sıkıntı yaratabilir. Zaten ilkokul öğrencisinin pedagojik yapısını kavramakta güçlük çeken branş öğretmenleri, eksik öğrenmelerle gelen bir öğrenciye yeterli ilgiyi göstermekte güçlük çekecektir. 5. Sınıf öğrencisinin bilişsel seviyesine zor inen branş öğretmenlerinin, belki de 3. Sınıfın bilişsel seviyesinde karşısına gelecek olan öğrenciler ne yapar emin olamıyorum.”

1.2.4. *Geçiş döneminde güçlük:* Katılımcılar COVID-19 salgın sürecinin ilkokula devam eden öğrencilerde geçiş döneminde güçlüğü neden olabileceğini ifade etmişlerdir. PSİKLG/ K.3: “Okul ortamından epey bir süre uzak kalmaları sonucunda çocuklarda öğrenmeye karşı istek azalmış ve öğrenme öncelikleri olmaktan çıkmıştır. Bunun sonucunda normalleşmeyle birlikte yeniden okul ortamına geçişte uyum problemlerinin görüleceği olasıdır.”

1.2.5. *Okula yabancılaşma:* Katılımcılar COVID-19 salgın sürecinin ilkokula devam eden öğrenciler üzerindeki olası etkileri bağlamında okula yabancılaşmanın meydana gelebileceğini belirtmişlerdir. ÇG/E.4: “Uzun süre okul ve öğrenme kültüründen uzak kalmaları çocuklarda okula karşı yabancılaşma davranışının oluşmasına neden olabilecektir.”

1.2.6. *Yeni öğrenme modeline uyum güçlüğü:* Katılımcılar COVID-19 salgın sürecinin ilkokula devam eden öğrencilerin yeni öğrenme modeline uyum güçlüğü yaşamalarına neden olabileceğini ifade etmişlerdir. PSKYTR/ K.2: “Okulların tatil edilmesiyle birlikte daha önce hiç alışık olunmayan uzaktan eğitim denilen yeni bir modele geçilmesi beraberinde bir dizi uyum sorunlarının da ortaya çıkmasına neden olmuştur.”

1.3. *Bilişsel Becerilerde Zayıflama:* Üçüncü alt tema bilişsel becerilerde zayıflamadır ve bu alt temada beş kod yer almaktadır. Aşağıda sırasıyla bu kodlar ve katılımcıların bu kodlara ilişkin ifadelerine yer verilmiştir.

1.3.1. *Kümülatif artışta zayıflama:* Katılımcılar COVID-19 salgın sürecinin ilkokula devam eden öğrencilerin öğrenmelerindeki kümülatif artışta zayıflamaya neden olabileceğini ifade etmişlerdir. ÇG/E.1: “Akademik bilgilerin kümülatif olarak büyüme hızı yavaşlayacağını düşünüyorum. Alışlagelen yöntemler üzerinden bilgilerini çoğaltan çocuklar artık bilginin kaynağına bilişim araçları ile ulaşmaya başladıkları için adaptasyon ve entegrasyon problemleri de yaşayabilirler kanımca. Kümülatif artışın daha yavaşlayacağını, yeni yöntemeyum göstermekle birlikte sınıf ortamından arınık olmanın öğrenilenleri mekanikleştireceğini öngörüyorum.”

1.3.2. *Ders çalışma alışkanlıklarında gerileme:* Katılımcılar COVID-19 salgın sürecinin ilkokula devam eden öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarında gerilemeye olabileceğini ifade

etmişlerdir. PSİKLG/E.1: “Eviden eğitimin tatil olarak algılanması Zoom ve EBA TV’den yapılan uzaktan eğitime katılımda problemler yaşanması sonucunda çocukların ders çalışma alışkanlıklarında gerilemeler ortaya çıkmaya başlamıştır.”

1.3.3. Okuma ve yazma becerilerinde gerileme: Katılımcılar COVID-19 salgın sürecinin ilkokula devam eden öğrencilerin yazma becerilerinde gerilemeyeneden olabileceğini ifade etmişlerdir. ÇG/E.2: “Çocukların takip etmesi gereken müfredat kazanımları online eğitimlerle karşılanmaya çalışılsa da bu durumun özellikle ilkokul birinci sınıf öğrencilerindeki yazma becerilerini kazandırmada yeterli olmadığı görülmektedir. Diğer yandan online eğitimin öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine katkısı çok zayıf düzeyde kalmaktadır.”

1.3.4. Zamanı planlama problemi: Katılımcılar COVID-19 salgın sürecinin ilkokula devam eden öğrencilerinde zamanı planlama problemlerine neden olabileceğini ifade etmişlerdir. PSKLG/K.3. “Çocuklarda gündelik rutinlerin değişikliğe uğramasına bağlı olarak zaman yönetimi ve boş zamanları planlama konularında problemler görülebilir.”

1.4.5. Dikkat sorunları: Katılımcılar COVID-19 salgın sürecinin ilkokula devam eden öğrencilerinde dikkat sorunlarına neden olabileceğini ifade etmişlerdir. PDR/K.2: “Dikkat sorunları artabilir. Uzun süre bilgisayar başında ders dinleyemeyecekleri için dikkatlerini dağıtan oyun vb. şeylere yönelebilirler.”

Bu çalışmanın ikinci temel kategorisi olan “psiko-sosyal etkiler” kategorisi ve bu kategori altında yer alan alt temalara ve bu temalara ilişkin kodlara ait bulgulara Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3
Psiko-Sosyal Etkiler Kategorisine Ait Tema ve Kodlar

Psikolojik Sorunlar	Psiko-Sosyal Etkiler		
	Olumsuz Duygulanım	İlişki Problemleri	Olumlu Değişim
Davranım problemleri	Korku	Sosyal beceri eksikliği	Güçlenen ebeveyn çocuk ilişkisi
Yeme problemleri	Geçici öfke atakları	İşbirliğinde zorlanma	Yeni normaller
Uyku problemleri	Gerginlik/ huzursuzluk	Öğretmen öğrenci ilişkilerinde bozulma	Yeni ilişki kurma şemaları
Obsessif-kompulsif bozukluk	Güvensizlik	Kardeş çatışmaları	
Depresyon	İçe kapanma/İçe dönüklük	Anne-baba ve çocuk çatışmalar	
Teknoloji bağımlılığı	Duygu regülasyonun bozulması	Akran ilişkilerinde zayıflık	
Sosyal Fobi	Özgüven eksikliği	Sosyal destekte azalma	
Yaygın anksiyete bozukluğu	Siber zorbalığa uğrama riski		

1. Psiko-Sosyal Etkiler: Tablo 3’te görüldüğü üzere psiko-sosyal etkiler teması altında “psikolojik sorunlar, olumsuz duygulanım, ilişki problemleri ve olumlu değişim” olmak üzere dört alt tema belirlenmiştir. Bu alt temalara ilişkin kodlar ve katılımcılara ait örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

1.1. Psikolojik Sorunlar: Bu alt temada sekiz kod yer almaktadır. Aşağıda sırasıyla bu kodlar ve katılımcıların bu kodlara ilişkin ifadelerine yer verilmiştir.

1.1.1. Davranım problemleri: Katılımcılar COVID-19 salgın sürecinin ilkokula devam eden öğrencilerde davranım problemlerine neden olabileceğini ifade etmişlerdir. TE/K.1: “Bazı öğrencilerde ise sosyal yaşamın zorunluluklarını unutturup aşırı davranışlar sergilemesine neden olabilir. Tek yaşayarak paylaşmanın zorluğunu okulda gören ve öğrenen öğrencilerde geriye dönüş görülebilir. Problemleri davranışları bulunan sorunlu aileye mensup çocuklarda öğretmenin toplu yaşam konusunda kazandırdıkları unutulabilir. Öğrenci eski davranışlarına dönmüş olabilir.”

1.1.2. *Yeme bozuklukları*: Katılımcılar COVID-19 salgın sürecinin ilkokula devam eden öğrencilerde yeme bozukluklarına neden olabileceğini ifade etmişlerdir. PDR/K.3: “*Salgın sürecinde sürekli evde olma çocuklarda günlük yaşam düzeninin bozulmasını da beraberinde getirmiştir, bu durumun çocukların yeme alışkanlıklarına da yansıtacak ve beraberinde yeme bozukluklarının da artmasına neden olabilecektir, özellikle sürekli evde olmakla birlikte artan hareketsizlik obezitede artışa neden olabilecektir.*”

1.1.3. *Uyku bozuklukları*: Katılımcılar COVID-19 salgın sürecinin ilkokula devam eden öğrencilerde uyku bozukluklarına neden olabileceğini ifade etmişlerdir. PDR/K.1: “*Yeme ve uyku problemi görülebilir.*”

1.1.4. *Obsessif kompulsif bozukluk*: Katılımcılar COVID-19 salgın sürecinin ilkokula devam eden öğrencilerde Obsessifkompulsif bozukluğun ortaya çıkma riskinin arttığını ifade etmişlerdir. PSKYTR/K.1: “*Kaygısı fazla olan çocukların OKB eğilimleri gösterebileceği, kaygıyı azaltmak için el yıkama davranışı gibi ritüelleri fazlaca tekrar edebileceğini düşünmekteyim.*”

1.1.5. *Depresyon*: Katılımcılar COVID-19 salgın sürecinin ilkokula devam eden öğrencilerde depresyon riskinin arttığını ifade etmişlerdir. PSKYTR/E.2: “*Uzun süre evde kalma, arkadaşlarla yüz yüze zaman geçireme bu sürecin bitimine ilişkin umutsuz haberler işitme depresif belirtilere ve depresyona yol açabilir.*”

1.1.6. *Teknoloji bağımlılığı*: Katılımcılar COVID-19 salgın sürecinin ilkokula devam eden öğrenciler üzerinde psikolojik sorunlar bağlamında teknoloji bağımlılığını artırabileceğini ifade etmektedirler. ÇG/E.1 “*Uzaktan eğitime erişim aracı olarak telefon, bilgisayar, tablet gibi çeşitli teknolojik araçları uzun süre kullanma yine evde televizyon ve çeşitli dijital oyunlarla vakit geçirmeye yönelik fazla zaman geçirme çocuklarda zaten şikâyet edilen teknoloji bağımlılığı davranışının daha da artış göstermesine neden olacaktır.*”

1.1.7. *Sosyal fobi*: Katılımcılar COVID-19 salgın sürecinin ilkokula devam eden öğrencilerde sosyal fobi bozukluğu riskinin artmasına neden olabileceğini ifade etmişlerdir. PSKLG/ K.2: “*Sosyal izolasyona bağlı olarak, sosyal ortamlara girme ve sosyal ilişkileri sürdürme konusunda zorluklar yaşama ve tüm bunların sonucunda sosyal fobiye yatkınlık gelişebilir.*”

1.1.8. *Yaygın anksiyete bozukluğu*: Katılımcılara göre, COVID-19 salgın sürecinin ilkokula devam eden öğrenciler üzerindeki olası etkilerinden biri de yaygın anksiyete bozukluğu olarak ifade edilmiştir. PSKYTR/ K.3: “*Salgın süreci çocuklarda bir dizi yaygın anksiyete bozukluklarına (Sosyal fobi-Agorafobi -panik atak-OKB) zemin oluşturabilir.*”

1.2. *Olumsuz Duygulanım*: İkinci alt tema olumsuz duygulanımdır ve bu alt temada dokuz kod yer almaktadır. Aşağıda sırasıyla bu kodlar ve katılımcıların bu kodlara ilişkin ifadelerine yer verilmiştir.

1.2.1. *Korku*: Katılımcılar COVID-19 salgın sürecinin ilkokula devam eden öğrencilerde korku duygusunun gelişmesine neden olabileceğini ifade etmişlerdir. TE/K.1: “*Bazı özel durumda olan öğrenciler için durum farklı olabilir. Özellikle pandemi döneminde ailesinde covid 19 tanısı almış bireyler varsa; kendileri hastane süreci yaşıyorsa; hatta kayıplar yaşadılarsa durum çok farklı olabilir. Aynı şekilde bu süreçte sağlıklı bir aile yaşamı sürememişlerse, aile içi iletişim sorunları varsa, ailede bu sürecin geçiciliği öğrenciye sağlıklı bir şekilde anlatılamadıysa, çocuk her hastalığı bir buhran dönemine çevirebilir. Tüm yaşamı boyunca psikolojik olarak hastalıklara karşı yanlış düşüncelere sahip olabilir. Dışarı çıkmaya, okula gitmeye karşı bir direnç gösterebilir.*”

1.2.2. *Geçici öfke atakları*: Katılımcılara göre COVID-19 salgın sürecinin ilkokula devam eden öğrencilerde geçici öfke nöbetlerine neden olabileceğini ifade etmişlerdir. ÇG/E.1: “*Saman alevi şeklinde parlayan ve sönen öfkelenme durumları ile karşılaşıldığı ile ilgili duyuların sayısı az değil.*”

1.2.3. *Gerginlik/Huzursuzluk*: Katılımcılar COVID-19 salgın sürecinin ilkokula devam eden öğrencilerde huzursuzluğun artmasına neden olabileceğini ifade etmişlerdir. PSKLG/K.3: “*Kaygı bozuklukları, düzensiz uyku süreleri, hastalık bulaşma korkusu, dünyanın güvenli bir yer olmadığı algısı çocuklar üzerinde bir huzursuzluk ve endişe duygusunun yerleşmesine neden olabilir*”PSKLG/ K.1 : “*Her an bir şeyler olabileceği duygusu ile sürekli kendini tetikte hissetme, bazen duygularını yatıştırma zorlanma gösterme*”

1.2.4. *Güvensizlik*: Katılımcılara göre COVID-19 salgın sürecinin ilkokula devam eden öğrencilerde ortaya çıkabilecek olumsuz duygulanımlardan biri de güvensizliktir. PDR/K.1: “*Uzun vadede güvensiz davranışlar artabilir. İnsanlara güven konusunda sorun yaşayabilirler.*”

1.2.5. *Yalnızlık*: Katılımcılar COVID-19 salgın sürecinin ilkokula devam eden öğrencilerde korku duygusunun gelişmesine neden olabileceğini ifade etmişlerdir. PDR/K.2: “*Eğer ev içinde sağlıklı ilişkiler kurulmuyorsa çocuk yalnızlaşabilir*”. TE/K.1: “*Yüz yüze eğitime geçildiğinde öğrencilerde yeni okula başlama dönemlerinde yaşanan buhranların görülmesi olasıdır. Mutlaka sosyal açıdan da alışma süreci geçirecekler ve arkadaşlık kurmakta kısa süreli zorluklar yaşayacaklardır. Bu durum onları kısa süreli de olsa yalnızlığa ve sessizliğe itebilecektir.*”

1.2.6. *İçe kapanma/İçedönüklük*: Katılımcıların görüşleri bağlamında, COVID-19 salgın sürecinin ilkokula devam eden öğrencilerde içe kapanıklığın gelişmesine neden olabileceğini belirtilmektedir. ÇG/E.1: “*Ebeveynleri ya da bakım verenleri tarafından durumun ne olduğu ve olası etkilerinin anlatılmadığı varsayıldığında ciddi düzeyde iletişimsel sorunlar yaşanabilecektir. Bununla birlikte bilinçli bir ebeveynin çocuğu olsa da diğerleri ile kurulamayan yakın ilişkiler onu bir müddet sonra ciddi düzeyde zorlayacaktır. Bu da ya kural koyucu yokken istediği gibi davranmasına ya da kural koyucu varken kendini baskılamasına yani bir nevi içe kapanmasına sebebiyet verecektir.*”

1.2.7. *Duygu regülasyonunun bozulması*: Katılımcılar COVID-19 salgın sürecinin ilkokula devam eden öğrencilerde duygu regülasyonunun bozulması: neden olabileceğini ifade etmişlerdir. PSKLG/K.1: “*Evde geçirilen izole zaman ve ilişki kurulan kişilerin sınırlılığı, iletişim çatışmaları, gün içerisinde hızlı duygu geçişleri çocuklarda duygu regülasyonları bozukluklarına yol açabilir.*”

1.2.8. *Özgüven eksikliği*: Katılımcılar COVID-19 salgın sürecinin ilkokula devam eden öğrencilerde özgüven eksikliğine neden olabileceğini ifade etmişlerdir. PSKLG/E.2: “*Salgın sürecinin yol açacağı bir dizi (kaygı, korku, içe dönüklük, yalnızlık) problemler çocuklarda özgüven duygusunun düşmesine neden olacaktır.*”

1.2.9. *Siber zorbalığa uğrama riski*: Katılımcılar COVID-19 salgın sürecinin ilkokula devam eden öğrencilerde siber zorbalığa uğrama riskini artırabileceğini ifade etmişlerdir. İnternette geçen sürenin artmasıyla birlikte çocuklar için siber zorbalığa uğrama riskinde artış. PSKLG/ K,1. “*Bu dönemde internette geçen sürenin artmasıyla birlikte çocuklar için siber zorbalığa uğrama riskinde de artışların olabileceği öngörülebilir.*”

1.3. *İletişim Problemler*: Üçüncü alt tema olarak belirlenen iletişim problemleri temasında yedi kod yer almaktadır. Aşağıda sırasıyla bu kodlar ve katılımcıların bu kodlara ilişkin ifadelerine yer verilmiştir.

1.3.1. *Sosyal beceri eksikliği*: Katılımcılar COVID-19 salgın sürecinin ilkokula devam eden öğrencilerde sosyal beceri eksikliğine neden olabileceğini ifade etmişlerdir. PDR/K.3: “*Özellikle bu yaş aralığında çocuklarda sosyal beceri gelişimi açısından okulun rolü düşünüldüğünde çocukların okul yaşamından ve okul yaşamı ile arkadaş çevrelerinden uzak kalmaları, bunun yanı sıra diğer sosyal ilişkilerinde kısıtlanmış olması, çocukların zamanının büyük çoğunluğunu bilgisayar, tablet ya da televizyon karşısında geçirmesi sosyal beceri eksikliğine neden olabilecektir.*”

1.3.2. *İşbirliğinde zorlanma*: Katılımcılar COVID-19 salgın sürecinin ilkokula devam eden öğrenciler üzerindeki olası etkileri bağlamında işbirliğinde zorlanmanın meydana gelebileceğini

belirtmişlerdir. PDR/K.2: Yalnız çalışmaya alışma nedeniyle grup ödevlerinde zorlanma. İşbirliği kurmakta güçlük çekme.

1.3.3. *Öğretmen öğrenci ilişkilerinde bozulma:* Katılımcılar COVID-19 salgın sürecinin ilkokula devam eden öğrencilerin öğretmenleri ile olan ilişkilerinde bozulmalara neden olabileceğini ifade etmişlerdir. PDR/K.2: “*Öğretmen – öğrenci ilişkilerinde bozulmalar olabilir. Fiziksel temas olmadığı için öğretmenle yakınlık kurmakta zorluk çekebilirler.*”

1.3.4. *Kardeş çatışmaları:* Katılımcılar COVID-19 salgın sürecinin ilkokula devam eden öğrencilerdeki etkilerinden birinin kardeş çatışmaları olabileceğini ifade etmişlerdir. PSKLG/K.1: “*Kardeşler arasında evde birlikte geçirilen zamanın uzaması, ebeveyn ilgisi konusunda paylaşım problemleri ve kardeş kıskançlıkları kardeşler arası çatışmaların yaşanmasına neden olabilecektir.*”

1.3.5. *Anne-baba ve çocuk çatışmaları:* Katılımcılar COVID-19 salgın sürecinin ilkokula devam eden öğrencilerin anne babaları ile yaşadıkları çatışmaların artmasınaneden olabileceğini ifade etmişlerdir. ÇG/E.2: “*Anne-baba ve çocuk arasında uygun sınırların konulamamasına bağlı olarak ortaya çıkan çatışmalarda artış görülebilir.*”

1.3.6. *Akran ilişkilerinde zayıflık:* Katılımcılar COVID-19 salgın sürecinin ilkokula devam eden öğrencilerin akranları ile olan ilişkilerinin zayıflamasınaneden olabileceğini ifade etmişlerdir. PDR/K.2: “*Arkadaşlarıyla nasıl iletişime geçebileceğini bilememe, akranlarıyla ilişkiyi başlatma ve sürdürmede zorluklar.*” ÇG/E.1: “*Diğeri ile yakın mesafe ilişkide bulunabilirken birden keskin bir mesafe konmasının bundan sonraki zamanda nasıl davranılması gerektiğine yönelik şemalarını zorlayacağı aşikâr.*”

1.3.7. *Sosyal destekte azalma:* Katılımcılar COVID-19 salgın sürecinin ilkokula devam eden öğrencileri için sosyal desteğin azalmasına neden olabileceğini ifade etmişlerdir. PSKYTR/K.2: “*Rutinlerin bozulması ve sosyal çevreden uzak kalma nedeniyle arkadaşlardan ve öğretmenlerden alınan sosyal destekte azalmaların görülmesi*”

1.4. Olumlu Değişim: Dördüncü alt tema ise diğerlerinden farklı olarak olumlu bir yapıyı ifade eden “olumlu değişim” alt temasıdır. Aşağıda sırasıyla bu kodlar ve katılımcıların bu kodlara ilişkin ifadelerine yer verilmiştir.

1.4.1. *Güçlenen ebeveyn çocuk ilişkisi:* Katılımcılar COVID-19 salgın sürecinin ilkokula devam eden öğrencilerinde ebeveyn çocuk ilişkisinin güçlenmesine neden olabileceğini ifade etmişlerdir. PDR/K.2: “*Ebeveyn – çocuk ilişkisini güçlendirecektir. Çocuklar evde daha fazla vakit geçirdikçe evde bulunan bireylerle daha çok etkileşime gireceklerdir.*”

1.4.2. *Yeni normaller:* Katılımcılar COVID-19 salgın sürecinin ilkokula devam eden öğrencileri için yeni normallerin oluşmasını sağlayabileceğini ifade etmişlerdir. TE/E.1: “*Kısa vadede yaşanacak elde edilen yeni deneyimlerle bireyler arasında farklı ve uç noktalarda yeni normaller oluşacaktır.*” TE/K.1: “*ilkokul çağındaki öğrenciler her ne kadar pek çok davranış geliştirme sürecini bu yıllarda yaşar olsalar da, durumlara çabuk adapte olabilmektedirler. Bu sebeple öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine adapteolabildiklerini düşünmekteyim. Geri döndüklerinde de yüz yüze eğitime adapte olacaklardır.*”

1.4.3. *Yeni ilişki kurma şemaları:* Katılımcılar COVID-19 salgın sürecinin ilkokula devam eden öğrencilerinde yeni ilişki kurma şemalarının ortaya çıkmasını sağlayabileceğini ifade etmişlerdir. PSKLG/K.3: “*Bu süreçte doğru yönlendirmelerle çocuklar uzun vadede olası kriz durumlarında kendini ve günlük rutinlerini düzenleme ve krizi yönetme becerilerini geliştirebilirler.*”

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Tüm dünya ile birlikte Türkiye'yi de etkisi altına alan COVID-19 salgının ilkökul çağı çocukları üzerindeki akademik ve psiko-sosyal etkilerinin neler olabileceğini ortaya koymak amacı ile psikolojik danışma ve rehberlik, psikoloji, psikiyatri, çocuk gelişimi ve temel eğitim alanlarından 25 uzmandan görüş alınarak gerçekleştirilen bu çalışmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde COVID-19 salgını sonucunda okullarda yürütülen yüzyüze eğitim uygulamalarının yer yer sekteye uğramasının özellikle de ilkökul çağı çocukları üzerinde bir dizi olumsuz olarak değerlendirilebilecek etkilerinin olabileceği görülmüştür. Uzman görüşleri doğrultusunda araştırmadan elde edilen bulgular akademik ve psiko-sosyal etkiler olmak üzere iki temel kategori bağlamında ele alınıp değerlendirilmiştir. Bu çerçevede öncelikle akademik etkileri bağlamında salgın sürecinin çocuklar üzerindeki olası etkilerinin neler olabileceği değerlendirildiğinde akademik etkiler ana kategorisi altında “*motivasyonda azalma, okula uyum problemleri ve bilişsel becerilerde zayıflama*” olmak üzere üç alt tema belirlenmiştir. Bu alt temalardan ilki olan motivasyonda azalma teması altında ise akademik isteksizlik, donukluk ve ilgi kaybı olmak üzere üç alt kod belirlenmiştir. İkinci alt tema olan okula uyum problemleriteması altında, okul başarısında düşüş, disiplin problemleri, kazanım eksikliği, geçiş döneminde güçlük, okula yabancılaşma ve yeni öğrenme modeline uyum güçlüğü olmak üzere altı alt kod yer almıştır. Bu kategoride yer alan üçüncü alt tema olan bilişsel becerilerde zayıflama teması altında ise kümülatif artışta yavaşlama, ders çalışma alışkanlıklarında gerileme/zayıflama, okuma ve yazma becerilerinde gerileme, zamanı planlama problemleri ve dikkat sorunları olmak üzere toplam beş alt kod belirlenmiştir.

Akademik etkiler kategorisi incelendiğinde görüşüne başvuru alan uzmanların pandemi sürecinin ilkökula devam eden öğrencilerin akademik gelişimlerini olumsuz yönden etkileyebileceğine ilişkin vurgu yaptıkları dikkat çekmektedir Alan yazında Tekin (2020) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmanın sonuçlarına göre COVID-19 pandemisi sürecinde sosyal hayatı kısıtlanan ve sosyalleşme kaygısı yaşayan okul dönemindeki çocukların içsel ve dışsal motivasyonlarının olumsuz yönde etkilendiği ve çocuklarda akademik konulara yönelik ilgi ve isteksizliklerin oluştuğu belirtilmektedir. Sirem ve Baş (2020) tarafından gerçekleştirilen bir diğer çalışmada ise pandemi sürecinde sürdürülmekte olan uzaktan eğitimde öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma problemleri yaşadığı; öğretmenlerinden ve arkadaşları ile uzak kaldıkları; zaman, mekân, yer ve internet bağlantısı gibi bazı problemler sebebiyle öğrenciler arasındaki bireysel farklılaşmada artışlar gözlemlendiği ifade edilmektedir. Ayrıca Sarı ve Nayır (2020) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışma da ise pandemi döneminde uygulanan uzaktan eğitim sürecinde çocuklarda öğrenmeyi oluşturma, sürdürme ve geliştirmede güçlük yaşama, öğrenmenin kesintiye uğraması, öğrenme kayıpları, eğitime ulaşmada eşitsizlik ve yeniden okula dönmede isteksizlik gibi problemlerin gözlemlendiğine ilişkin bulgular saptanmıştır.

Bu konuda Huber ve Helm (2020) tarafından gerçekleştirilen benzer bir çalışmanın sonuçlarına göre pandemi sürecinde öğrenimlerine evde devam etmekte olan çocukların çoğunda ders çalışma alışkanlıklarında gerileme ve evden eğitim sürecinin tatil olarak algılanması gibi problemler gözlemlendiği tespit edilmiştir. Yine Thakur, Kumar ve Sharma (2020) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmadan elde edilen bulgulara göre pandemi sürecinde evde daha fazla vakit geçirmekte olan çocuklarda evden dışarı çıkamama, temiz hava alamama, bilgisayar ve televizyon ile çok fazla vakit geçirme sonucu bilişsel gelişimde yavaşlamalar ve gerilemeler görülebileceği tespit edilmiştir. Flack vd. (2020) tarafından gerçekleştirilen bir diğer çalışmada ise COVID-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime devam etmekte olan öğrencilerde öğrenme kaybı, motivasyon ve dikkat eksikliği gibi problemler görülebileceğine ilişkin bulgular tespit edildiği görülmüştür. Yukarıda yer verilen konuyla ilgili çeşitli araştırmalar incelendiğinde elde edilen bulguların bu çalışmanın sonuçlarını destekler nitelikte oldukları, sıklıkla çalışmalarda öğrencilerin bu süreçte akademik alanla ilgili konularda zorluklar yaşadıklarına vurgu yapılmaktadır

Ayrıca ilkökul dönemindeki öğrencilerinin temel akademik becerileri kazanma açısından kritik dönemde oldukları söylenebilir. Bu bağlamda öğrencilerin çalışmadan elde edilen sonuçlarla ortaya konulduğu üzere motivasyonlarındaki azalma, okul uyum problemleri ve bilişsel becerilerde

azalma yaşamaları kısa ve uzun vadede öğrencilerin akademik gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilecektir ki bu sürecin ciddi öğrenme kayıplarına neden olabileceği belirtilmektedir (Baz, 2021; Dünya Bankası, 2020). Sonuç olarak COVID-19 salgınının ilkökul çağı çocukları üzerinde ortaya çıkan akademik etkilerinin çoğunlukla olumsuz sonuçlar oluşturması beklenebilir ve bu durum doğrudan çocukların içinde buldukları gelişim dönemi bağlamında değerlendirilebilir.

Araştırmada akademik etkiler kategorisinin yanı sıra ele alınan psikososyal etkiler kategorisi bağlamında “psikolojik sorunlar, olumsuz duygulanım, ilişki problemleri ve değişim” olmak üzere dört alt tema belirlenmiştir. Burada yer alan alt temalardan ilk üçü olumsuz özelliklere işaret ederken sonuncu alt tema olan değişim temasının olumlu özelliklere işaret etmesi dikkat çekicidir. COVID-19 pandemi sürecinin psikolojik etkilerini ele alan çok sayıda çalışmada (Bozdağ, 2020; Li, Wang, Xue, Zhao ve Zhu; Wang vd., 2020)bu çalışmada yer alan depresyon, yaygın anksiyete bozukluğu, obsesif kompulsif bozukluk gibi sorunlara vurgu yapıldığı görülmektedir. Bozkurt, Zeybek ve Aşkın (2020) tarafından bu salgının psikolojik etkilerinin uzun süreli olabileceği belirtilmektedir ki çalışmada uzmanlar tarafından belirtilen bu psikolojik sorunlar bu çerçevededir. Yine özellikle okul çağı çocuklarının okuldan ve arkadaşlarından uzak kalmalarının ya da COVID-19 nedeni ile ailelerinde hastalık ya da kayıp yaşanmasının çocukların ruh sağlığını derinden etkileyen durumlar olduğu belirtilmektedir (Roubinov, Bush ve Boyce, 2020) ki bu çalışmanın bulguları da aynı görüşü destekler niteliktedir. Bunun yanı sıra COVID-19 sürecinin doğrudan ya da dolaylı etkilerine bağlı olarak çocuklarda depresyon, kaygı bozukluğu, travma sonrası stres bozukluğu, davranım bozuklukları gibi psikolojik sorunları sergilediklerini ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Bulanık Koç ve Karaçetin, 2020; Glynn, Davis, Luny, Baram ve Sandman, 2021). Bu bağlamda uzmanlar tarafından ifade edilen bu sorunların yakın ve uzun vadede çocukları etkileyebileceği düşünülmektedir.

Çalışmada uzmanlar tarafından ifade edilen psikososyal etkiler teması bağlamındaki bir diğer alt tema ise olumsuz duygulanımdır. Burada ilkökula devam eden çocukların COVID-19 salgınının etkilerine bağlı olarak tedirginlik, korku, öfke atakları, huzursuzluk, güvensizlik gibi olumsuz bir duygulanım yaşamalarının beklendiği vurgulanmaktadır. Orgiles vd. (2020)'nin yaptığı çalışmada karantina döneminde çocuklarda konsantrasyon güçlüğü, öfke patlamaları, yalnızlık ve huzursuzluk hissi gibi duygusal problemlerin ortaya çıkma oranı arttığı belirtilmektedir ki bu çalışmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Olumlu ve olumsuz duygular yaşamın normal bir parçası olarak düşünülebilir, bu bağlamda çocukların da olumsuz duygular yaşamaları normaldir; ancak uzun süre devam eden bu olumsuz duyguların onların psikososyal gelişimine zarar vermesi olasıdır. Düşük özgüven, kaygı ve endişe gibi uzun süre devam duyguların çocukların ruh sağlığı üzerinde olumsuz bir etkisi olduğu belirtilmektedir (Mash ve Wolfe, 2002). COVID-19 salgın sürecinde tüm yaş gruplarında kaygı ve endişenin yaşanması doğal bir tepki olarak düşünülebilir, çünkü burada gerçek bir tehlikenin varlığı söz konusudur. Bununla birlikte objektif kaygı olarak ifade edilebilecek olan bu durum salgın sürecinde nevrotik kaygı (McMartin, 2020) ile karışmış durumdadır. Bu süreçte ebeveyn ve diğer yetişkinlerin yaşadıkları olumsuz duyguların çocuklara da yansıdığı düşünülebilir. Ayrıca bu çocuklar özellikle Erikson'un (1994) görüşleri çerçevesinde düşünüldüğünde onlar için önemli olan öğretmenleri ve arkadaşları ile bir arada olmaları ve başarı ihtiyaçlarının karşılanmasıdır. Salgın sürecinde uzun süre uzaktan eğitime devam eden öğrencilerin bu ihtiyaçlarının tam olarak karşılandığını söylemek güçtür, dolayısıyla bu engellenme durumunun da öğrencilerde olumsuz duygulanıma neden olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada uzmanlar psikososyal etkide öğrencilerde iletişim problemlerinin de ortaya çıkabileceğini ifade etmişler ve bu boyutta özellikle aile içi ilişkilerde bozulmaya, sosyal beceri eksikliğine, kardeş çatışmalarına, öğretmen öğrenci ilişkilerinde bozulmaya, akran ilişkilerinde zayıflığa neden olmasının beklendiği ifade edilmiştir. Bu bulgu çerçevesinde ilkökula devam eden çocukların özellikle yakın çevrelerindeki diğerleri ile salgın sürecinin etkisine dayalı olarak iletişim problemleri yaşamaları olasıdır. Çaykuş ve Mutlu Çaykuş (2020) tarafından belirtildiği üzere çocuklarda salgın sürecinin etkilerine dayalı olarak psikolojik dayanıklılık azalabilmekte ve bu durumda uzun vadede iletişim problemlerini beraberinde getirebilmektedir. Çocuklardaki bu iletişim sorunlarının özellikle aile bireyleri ile olanların önemli bir kaynağı olarak aile içi iletişim problemleri düşünülebilir ki COVID-19 sürecinde yaşanan belirsizliğe dayalı olarak aile içi iletişim problemlerinin

arttığı ifade edilmektedir (Koçak ve Harmancı, 2020). Bu bağlamda salgına dayalı olarak yaşanan olumsuzluklar, devam eden belirsizlik durumu ve uzaktan eğitim sürecinde yaşanan güçlüklerin bu iletişim problemlerini de beraberinde getirdiği ifade edilebilir.

Çalışmada psikososyal etki ana kategorisinde yer alan alt temalardan bir diğeri ise olumlu değişimdir ki bu alt tema diğerlerinden farklı olarak olumlu özellikleri içermesi bağlamında dikkat çekicidir. COVID-19 salgın süreci elbette sonuçları bağlamında yıkıcı bir süreç olarak değerlendirilebilir; ancak ilkokula devam eden çocukları için salgın sürecinde alınan bazı tedbirlerin çalışmaya katılan uzmanlar tarafından güçlenen ebeveyn çocuk ilişkisi, yeni normaller, yeni ilişki şemaları gibi olumlu yansımalarının da olabileceği ifade edilmektedir. Bu alt temada yer alan uzman ifadeleri de incelendiğinde önemli bir nokta dikkat çekicidir. Burada uzmanlar olumlu değişimde sağlıklı aile ortamına, olumlu ebeveyn çocuk ilişkisine bağlı olduğu ifade edilmektedir. Yukarıda açıklandığı üzere COVID-19 salgını ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda sıklıkla çocuklar üzerinde olumsuz etkilerden söz edilse de Fegert, Vitiello, Plener ve Clemens (2020) göre COVID-19 salgın sürecinde alınan önlemler çocukların gelişiminde hem olumlu hem de olumsuz etkiler gösterebilir. Bu sürecin ebeveynlerin çocukları ile daha çok vakit geçirerek ilişkilerini geliştirmesine olanak sağlamanın çocukların üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu düşünülebilir. Genel olarak sürecin çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerinin olumlu etkilere oranla daha baskın olduğu ifade edilebilir.

Bu çalışmanın bulgularından yola çıkarak alanda çalışan profesyoneller ve araştırmacılar için bazı öneriler sunulabilir. Nitel yöntemle gerçekleştirilen bu çalışmadan elde edilen tema ve alt temalardan yararlanarak ilkokul dönemindeki çocukların salgın sürecinden akademik ve psikososyal açıdan nasıl etkilendiklerini belirlemeye yönelik ölçme araçları geliştirilebilir. Bu çalışmada; psikolojik danışma ve rehberlik, psikoloji, psikiyatri, çocuk gelişimi ve temel eğitim alanlarında en az doktora derecesine sahip uzmanların görüşlerinden yararlanılmıştır, benzer bir çalışma ebeveynler ve öğretmenlerin görüşleri alınarak tekrarlanabilir. Ayrıca bu temalarda yapılabilecek bir tarama çalışması ile özellikle yüzyüze eğitim başladıktan sonra ortaya çıkması olası etkilerin somut olarak anlaşılması adına önemli olabilir. Yine bu tema ve alt temalardan yararlanarak boylamsal çalışmalar yapılarak salgının ilkokul çağındaki çocukların diğer kademelerdeki akademik ve psikososyal gelişimlerine uzun süreli etkilerinin ne olduğu belirlenebilir.

Bunun yanı sıra okul psikolojik danışmanları salgın sürecinin ilkokul çağı çocuklarındaki çalışma ile ifade edilen olası etkileri konusunda yapacakları önleme ve müdahale çalışmalarında bu çalışma ile ortaya konulan alt tema ve kodları dikkate alabilir. Yine bu yaş grubundaki çocuklarla çalışan ruh sağlığı uzmanları karşılaştıkları vakalarda salgın sürecinin yansımalarının neler olabileceği konusunda, özellikle uzun süreli etkileri bağlamında çalışmanın bulgularından faydalanabilirler. Bununla birlikte ebeveynler ve öğretmenler için de çalışmanın sonuçları salgının çocuklarının akademik ve psiko-sosyal gelişimindeki etkilerini anlamak adına yararlı olabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Bu makaleye birinci yazarın %50, ikinci yazarın %50 oranında katkısı vardır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum yoktur.

Kaynaklar

Akturan, U. ve Esen, A. (2008). Fenomenoloji. T. Baş ve U. Akturan (Ed.), *Nitel araştırma yöntemleri* içinde (s. 83-98). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Baz, B. (2021). COVID-19 Salgını sürecinde öğrencilerin olası öğrenme kayıpları üzerine bir değerlendirme. *Temel Eğitim Dergisi*, 3(1), 25-35. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.3.1.3>
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N. and Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395(3), 912-920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8).
- Bogdan, R. C. and Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Bozdağ, F. (2020). Pandemi sürecinde psikolojik sağlık. *Turkish Studies*, 15(6), 247-257. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44890>
- Bozkurt, Y., Zeybek, Z. ve Aşkın, R. (2020). COVID-19 pandemisi: Psikolojik etkileri ve terapötik müdahaleler. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(37), 304–318.
- Bulanık Koç, E. ve Karaçetin, G. (2020). *Pandemi döneminde çocuk ve ergen psikiyatrisinde acil durumlar*. COVID-19 Pandemisi ve Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı (1.Baskı). Ankara: Türkiye Klinikleri, 66-71.
- Çaykuş, E. T. ve Çaykuş, T. M. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde çocukların psikolojik dayanıklılığını güçlendirme yolları: Ailelere, öğretmenlere ve ruh sağlığı uzmanlarına öneriler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 95-113.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York, NY: Routledge.
- Creswell, J.W. (2014). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Harlow: Pearson.
- Di Giorgio, E., Di Riso, D., Mioni, G. and Cellini, N. (2020). The inter play between mothers' and children behavioral and psychological factors during COVID-19: An Italian study. *Preprint*. https://www.researchgate.net/publication/341398841_Changes_in_sleep_pattern_sense_of_time_and_digital_media_use_during_COVID-19_lockdown_in_Italy adresinden 19.03.2021 tarihinde erişilmiştir. <https://doi.org/10.31234/osf.io/dqk7h>
- DiGiuseppe, M., Miniati, M., Miccoli, M., Ciacchini, R., Orrù, G., Lo Sterzo, R., Di Silvestre, A. and Conversano, C. (2020). Defensive responses to stressful life events associated with cancer diagnosis. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 8(1), 1-22. <https://doi.org/10.6092/2282-1619/mjcp-2384>
- Dünya Bankası (2020). The COVID-19 pandemic: Shocks to education and policy responses. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication> adresinden 10.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Erikson, E. H. (1994). *Identity and the life cycle*. New York: WW Norton & Company.
- Fegert, J. M., Vitiello, B., Plener, P. L. and Clemens, V. (2020). Challenges and burden of the Coronavirus 2019 (COVID-19) pandemic for child and adolescent mental health: a narrative review to highlight clinical and research needs in the acute phase and the long return to normality. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 14(20), 1-11.
- Flack, C. B., Walker, L., Bickerstaff, A., Earle, H. and Margetts, C. (2020). Educator perspectives on the impact of COVID-19 on teaching and learning in Australia and New Zealand. Melbourne,

- Australia. *Pivot Professional Learning*. <https://omeka.cloud.unimelb.edu.au/teaching-and-learning-in-a-pandemic/items/show/147>.adresinden 06.05.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Glynn, L. M., Davis, E. P., Luby, J. L., Baram, T. Z. and Sandman, C. A. (2021). A predictable home environment may protect child mental health during the COVID-19 pandemic. *Neurobiology of Stress*, 14, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.ynstr.2020.100291>
- Grechyna, D. (2020). Health threats associated with children lock down in Spain during COVID-19. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3567670adresinden 25.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Huber, S. G. and Helm, C. (2020). COVID-19 and schooling: evaluation, assessment and accountability in times of crises reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32(2), 237-270.
- Imran, N., Zeshan, M. and Pervaiz, Z. (2020). Mental health considerations for children & adolescents in COVID-19 pandemic. *Pakistan Journal of Medicalsciences*, 36(COVID19-S4), 67-72. <https://10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2759>
- Jiloha, R. C. (2020). COVID-19 and mental health. *Epidemiol International*, 5(1), 7-9. <https://10.24321/2455.7048.202002>
- Koçak, Z. ve Harmancı, H. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde ailede ruh sağlığı. *Karatay Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (5), 183-207.
- Leblebici, D.N. ve Kılıç, M. (2004). *İçerik analizi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Léon M. (2020). Childhood in confinement [Childhood in Confinement]. El País. https://elpais.com/elpais/2020/04/07/opinion/1586278325_512203.html adresinden 18.05.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Li, S., Wang, Y., Xue, J., Zhao, N. and Zhu, T. (2020). The impact of COVID-19 epidemic declaration on psychological consequences: A study on active Weibousers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6), 2032. <https://doi.org/10.3390/ijerph17062032>.
- Mash, E. J. and Wolfe, D. A. (2002). *Abnormal child psychology*. USA: ThomsonWadsworth Publishing.
- McEwen, B. S. (1999). Stress and hippocampal plasticity. *Annual Review of Neuroscience*, 22(1), 105-122. <https://doi:10.1146/annurev.neuro.22.1.105>
- McMartin, J. (2020). *Kişilik psikolojisi öğrenci merkezli bir yaklaşım*. (çeviri editörleri: Dilek Gençtanırım Kurt ve Selen Demirtaş Zorbaz), Ankara; Nobel Yayıncılık.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Orgilés, M., Morales, A., Delvecchio, E., Mazzeschi, C. and Espada, J. P. (2020). Immediate psychological effects of the COVID-19 quarantine in youth from Italy and Spain. *Frontiers in Psychology*, 11, 579038. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.579038>

- Orru, G., Ciacchini, R., Gemignani, A. and Conversano, C.(2020). Psychological intervention measures duringt he COVID-19 pandemic. *Clinical Neuropsychiatry*, 17(2), 76-79.
- Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Xie, B. and Xu, Y. (2020). A nation wides urvey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: implications and policyre commendations. *General Psychiatry*, 33(2). 1-3. <https://doi.org/10.1136/gpsych-2020-100213>
- Roubinov, D., Bush, N. R. and Boyce, W. T. (2020). How a pandemic could advancethe science of early adversity. *JAMA Pediatrics*, 174(12), 1131-1132.
- Sarı, T. ve Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: Sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 15(4), 959-975.
- Schonfeld, D. J. and Demaria, T. (2015). Providing psychosocial support to children and families in the afte rmath of disasters and crises. *Pediatrics*, 136(4), 1120-1130.
- Sirem, Ö. ve Baş, Ö. (2020). Okuma güçlüğü olan ilkokul öğrencilerinin Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri. *Turkish Studies*, 15(4), 993-1009.
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S. and Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors duringt heinitial stage of the 2019 corona virus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 17-29.
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J. and Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *Lancet*, 395, 945–947. [https://doi:10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](https://doi:10.1016/S0140-6736(20)30547-X)
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizive uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Tekin, E. (2020). COVID-19 Kaygısının motivasyon üzerindeki etkisi: Z kuşağı üzerine bir araştırma. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 1129-1145.
- Thakur, K., Kumar, N. and Sharma, N. (2020). Effect of the pandemic and lock down on mental health of children. *The Indian Journal of Pediatrics*, 87(7), 552. <https://doi.org/10.1007/s12098-020-03308-w>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

The Covid-19 epidemic, which has affected the whole world, has brought many changes in people's normal living conditions. These changes have affected individuals of all ages and developmental stages in different ways. In particular, how children can be affected by the changing living conditions of the epidemic in the short and long term has become an important problem for many disciplines dealing with the development of children. In this study, it is aimed to reveal expert opinions on how children in primary school may be affected academically and psychosocially by the Covid 19 epidemic process. For this purpose, answers were sought to the following questions: 1. What are the effects of the Covid 19 epidemic on the academic development of primary school children? 2. What are the effects of the Covid 19 epidemic on the psychosocial development of primary school children?

Method

This study, which aims to reveal expert opinions on how primary school children can be affected academically and psycho-socially from the Covid 19 epidemic process in the short and long term, is a qualitative research in the screening model. In the data collection process, the phenomenology design, which is one of the qualitative research designs, was used. The study group of the research; It consisted of 25 specialists, 15 women and 10 men, who were selected from the fields of psychological counseling and guidance, psychology, psychiatry, child development and basic education and had at least a doctorate degree. Purposive sampling method was used in the formation of the study group. Data in the research; The data were collected using remote (online) data collection applications with a semi-structured interview form prepared by the researchers. The data obtained from the participants through the interview form were carried out using the content analysis method, which is one of the qualitative data analysis methods. The data collected in this process were first divided into two basic categories, then sub-themes that are thought to represent these basic categories and codes that make up the content of these themes. Afterwards, the expressions that have significant representation power for each code under the themes were given with sentences directly quoted from the participants. Necessary scientific and ethical principles were followed throughout the research process. In this direction, ethical permission approval was obtained from the ethics committee of Kırşehir Ahi Evran University, dated 01.07.2020 and numbered 2020/2. Before filling out the forms, the participants were informed about their voluntary participation.

Findings

The findings obtained from the research were examined under two main categories as academic and psychosocial effects. While it was determined that all of the themes and codes in the category of academic effects consisted of data containing negative effects, it was determined that the themes and codes in the category of psychosocial effects mostly consisted of data containing negative effects, apart from providing positive contributions to the development of strengthened parent-child relationship, new normals and new relationship-building schemes.

Conclusion, Discussion and Recommendations

In order to reveal the academic and psycho-social effects of the COVID 19 epidemic, which has affected Turkey as well as the world, on primary school children, the study was carried out by taking the opinions of 25 experts from the fields of psychological counseling and guidance, psychology, psychiatry, child development and basic education. When the findings obtained from this study were evaluated, it was seen that the face-to-face education practices carried out in schools as a result of the Covid 19 epidemic may have some negative effects, especially on primary school children. In line with expert opinions, the findings obtained from the research were discussed and evaluated in the context of two main categories, academic and psycho-social effects. In this

framework, first of all, when the possible effects of the epidemic process on children were evaluated in the context of its academic effects, three sub-themes were determined under the main category of academic effects: "decreased motivation, school adjustment problems and weakening in cognitive skills". When the academic effects category is examined, it is noteworthy that the experts whose opinions were consulted emphasized that the pandemic process could negatively affect the academic development of students attending primary school. In the study, four sub-themes were determined in the context of the psychosocial effects category: "psychological problems, negative affect, relationship problems and change". It has been determined that the first three sub-themes here indicate negative features, while the last sub-theme, the theme of change, indicates positive features. Based on the findings of this study, some suggestions can be made for professionals and researchers working in the field. By making use of the themes and sub-themes obtained from this qualitative study, measurement tools can be developed to determine how children in primary school are affected academically and psychosocially by the epidemic process. In this study, the opinions of experts with at least doctorate degrees in the fields of psychological counseling and guidance, psychology, psychiatry, child development and basic education were used, a similar study can be repeated by taking the opinions of parents and teachers. In addition, a screening study that can be done on these themes may be important for a concrete understanding of the possible effects, especially after the start of face-to-face education. Again, by making use of these themes and sub-themes, longitudinal studies can be conducted to determine the long-term effects of the epidemic on the academic and psychosocial development of primary school children at other levels. In addition, school counselors can take into account the sub-themes and codes revealed by this study in their prevention and intervention studies on the possible effects of the epidemic process on primary school children. Again, mental health professionals working with children in this age group can benefit from the findings of the study about the reflections of the epidemic process in the cases they encounter, especially in the context of its long-term effects. However, the results of the study may also be useful for parents and teachers to understand the effects of the epidemic on their children's academic and psycho-social development.

Türkiye Tenis Federasyonu İl Temsilcilerinin Örgütsel Bağlılığı ve İş Tatmini Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Metin YÜCEANT
Aksaray Üniversitesi
metinyuceant@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6867-2183>

Orhan Fatih BALANLI
Malatya Turgut Özal Üniversitesi
fatih3538@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7523-8262>

Hüseyin ÜNLÜ
Aksaray Üniversitesi
unlu68@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3079-4417>

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.1030899

Geliş Tarihi: 01.12.2021

Revize Tarihi: 03.03.2022

Kabul Tarihi: 08.03.2022

Atf Bilgisi

Yüceant, M., Balanlı, O. F. ve Ünlü, H. (2022). Türkiye Tenis Federasyonu il temsilcilerinin örgütsel bağlılığı ve iş tatmini arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 190-204.

ÖZ

Araştırmanın amacı, Türkiye Tenis Federasyonu il temsilcilerinin örgütsel bağlılıkları ile iş tatminlerini farklı değişkenler açısından incelemek ve aralarındaki ilişkiyi tespit etmektir. Araştırma grubu, bulunduğu illerde görev yapan 79 temsilciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak örgütsel bağlılık ölçeği ile minnesota iş tatmini ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde, temsilcilerin örgütsel bağlılığı ile iş tatmini puan ortalamalarının saptanmasında tanımlayıcı istatistiklerden yararlanılmıştır. Temsilcilerin örgütsel bağlılıkları ile iş tatmin düzeylerinin, medeni duruma ve eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde, ilk olarak normallik sınaması yapılmış ($p < 0,05$) ve medeni durum için mann whitney U testinden, eğitim düzeyi değişkeni için ise kruskal wallis H tekniğinden yararlanılmıştır. İl temsilcilerinin örgütsel bağlılıkları ile iş tatminleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla korelasyon analizi ve yordayıcılığını test etmek amacıyla da çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, temsilcilerin yüksek düzeyde örgütsel bağlılığa ve iş tatminine sahip oldukları görülmüştür. Medeni durum değişkeni açısından duygusal bağlılık ile iş tatmini düzeylerinde anlamlı bir farklılığa rastlanmazken; devam ve normatif bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılığa rastlanılmıştır. Eğitim düzeyi değişkeni açısından ise örgütsel bağlılık ile iş tatmini düzeylerinde anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır. Araştırmada, temsilcilerin örgütsel bağlılığı ile iş tatmini arasında pozitif bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca örgütsel bağlılığın, iş tatmini üzerinde orta düzeyde bir yordayıcı olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel bağlılık, iş tatmini, il temsilcisi.

Examination of the Relationship Between Organizational Commitment and Job Satisfaction of Turkey Tennis Federation Provincial Representatives

ABSTRACT

Purpose of the research is to examine the organizational commitment and job satisfaction of the provincial representatives of the Turkish Tennis Federation in terms of different variables and to determine the relationship between them. The research group consists of 79 representatives working in the provinces where it is located. Organizational commitment scale and Minnesota job satisfaction scale were used to collect data. In order to determine whether the organizational commitment and job satisfaction levels of the representatives differ according to marital status and education level, firstly, the normality test was performed ($p < 0.05$) and the mann whitney U test was used for the marital status variable and the kruskal wallis H technique for the education level variable. Correlation analysis was used to determine the relationship between the organizational commitment of the provincial representatives and their job satisfaction, and multiple regression analysis was used to test its predictor. In the results obtained in the research, it was seen that the representatives had a high level of organizational commitment and job satisfaction. In terms of marital status, there was no significant difference between emotional commitment and job satisfaction levels; a significant difference was found in the levels of continuance and normative commitment. In terms of education level,

there was no significant difference between organizational commitment and job satisfaction levels. In research, it was determined that there is a positive relationship between the organizational commitment of the representatives and their job satisfaction. In addition, organizational commitment was found to be a moderate predictor of job satisfaction.

Keywords: Organizational commitment, job satisfaction, provincial representatives.

Giriş

Tarihi insanlık tarihi kadar eski ve uzun olan örgütler, insanların tek başlarına üstesinden gelemeyeceği birtakım işleri gerçekleştirmek amacıyla kurdukları düzen ve toplumsal iş birliği sistemi olarak bilinmektedir (Aydın, 2019; Şimşek ve Çelik, 2014). Örgüt kavramı belirli bir amaca ve hedefe ulaşabilmek için birden fazla kişinin davranışlarını belirli kurallara göre düzenlediği yapılar olarak ifade edilmektedir (İşcan ve Timuroğlu, 2007). Karahan (2008) örgütleri, öncesinde belirlenen amaç ve hedeflere etkili bir şekilde ulaşabilmek için birtakım özelliklere sahip bireylerin bir araya gelerek oluşturduğu ve çevresiyle devamlı olarak bir etkileşim halinde olan kurumlar olarak tanımlamıştır. Örgütleri oluşturan bireyler, içerisinde bulunduğu örgüte karşı yakınlık gösterebildiği gibi kendilerini örgüte karşı bağlı hissedebilmeleride sıklıkla görülmektedir. Bağlılık, yönetim biliminde özellikle de örgütsel davranış alanında geçmişten günümüze her ne kadar tartışılan bir konu olsada (Özdemir ve Arık, 2018), farklı tanımlar ve bakış açıları sayesinde güncelliğini kaybetmemiştir (Özmen, Özer ve Saatçioğlu, 2005). Bağlılık, kişilerin kendilerini sosyal çevre ile ilişkide hissetmeleri olarak tanımlanmaktadır (Herrera, 2009). Bireylerin çevre ile ilişkilerinden farklı olarak içerisinde bulunduğu örgüte karşı yakınlık hissetmeleri örgütsel bağlılığı göstermektedir (Kalaiarasi ve Sethuram, 2017). Örgütsel bağlılık birçok bilim insanı tarafından açıklanmaya çalışılan bir kavramdır (Bulut ve Hovardaoğlu, 2018) ve kişilerin görevlerini icra ettikleri örgütlere karşı sahip oldukları pozitif veya negatif yöndeki davranışları olarak ifade edilmektedir (Doğruöz ve Özdemir, 2018). Çalışanların bağlı oldukları kurumlarına sadakatleriyle alakalı bir tutum olarak tanımlanan örgütsel bağlılık (Balay, 2000), kişilerin örgütlere devamsızlık yapmaması ve içten bağlı olması gibi olumlu davranış biçimlerini içeren bir kavram olarak bilinmektedir (Duman ve Erdem, 2016). Kolancıoğlu ve Karabulut (2017) örgütsel bağlılığı, çalışanların örgüt içerisindeki verimliliğini, motivasyonunu ve iş doyumunu olumlu yönde etkileyen bir unsur olarak tanımlamıştır.

Kurumların, sağlıklı ve etkili bir biçimde işleyiş gösterebilmesinde çalışanların örgüte bağlılığı kadar, işinden tatmin olabilmelerinin de önemli olduğu bilinmektedir. İş tatmini, personellerin işlerine karşı memnuniyet duyabilmelerine, örgütlerine bağlı kalabilmelerine ve bağlı olduğu kurumların menfaatleri doğrultusunda daha etkili bir çalışma performansı gösterebilmelerine yardımcı olması bakımından son derece önemli bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır (Aksoy ve diğerleri, 2018). Çalışanların, fiziksel, zihinsel, sosyal ihtiyaçlarının ve beklentilerinin karşılanması yönünde duydukları memnuniyeti anlatan iş tatmini, onların çalışma yaşantılarında daha verimli, keyifli ve üretken olmalarında etkili bir unsur olduğu belirtilmektedir (Hoş ve Oksay, 2015). Çelik ve Bilginer (2018), kişinin iş hayatı ve çalıştığı kurumun şartları arasındaki bütünleşmenin bir sonucu olarak tanımlamışlardır. İşten duyulan hoşnutluğu ifade eden ve personellerin işten beklentileriyle elde ettikleri arasındaki fark olarak görülen iş tatmininin (Elmas ve Karabulut, 2017), alanyazında içsel ve dışsal tatmin olmak üzere iki farklı şekilde yer aldığı belirtilmektedir (Açıkalın, 2011). Çalışma sırasında kişinin işinde yeni teknikleri başarıyla uygulaması ve takdir edilmesi sonucunda hissedilen doyum içsel tatmin olarak (Kutunis, 2006); çalışma koşulları ve ücrete bağlı olarak hissedilen doyum ise dışsal tatmin olarak ifade edilmektedir (Arısoy, 2007).

Araştırma konusu ile ilgili son dönemlerde yapılan çalışmalara bakıldığında farklı araştırma grupları ile birlikte örgütsel bağlılığın ve iş tatmininin incelendiği görülmüştür (Ağırbaş, 2018; Aksoy, Şengün ve Yılmaz, 2018; Alev, 2016; Aydoğan ve Deniz, 2018; Candan ve İnce, 2016; Çakmak, 2017; Çalışkan, 2016; Erduru, Deran ve Uzun, 2017; Ertürk ve Erdirençelebi, 2018; Gedik ve Üstüner, 2017; Geyik, 2016; Gündoğan, 2017; Karakaş ve Gökmen, 2018; Köybaşı ve Dönmez, 2017; Mert ve Bekmezci, 2016; Ocak, Güler ve Basım, 2016; Saracel, Taşseven ve Kaynak, 2016; Sökmen ve Mete, 2015; Sökmen ve Şahingöz, 2017; Topuz, 2018; Uştu ve Tümkaya, 2017; Yarimoğlu ve Ersönmez, 2017; Yücel ve Çetinkaya, 2016; Yüksel, 2018). Ancak Türkiye Tenis Federasyonu'nda görev yapan

Tenis İl Temsilcileri üzerine detaylı bir literatür taraması yapıldığında, örgütsel bağlılık ile iş tatmininin tenis il temsilcileri ile birlikte incelendiği farklı bir araştırmanın olmadığı görülmüştür. Bağlı olduğu federasyonlar tarafından belirlenen kurallar doğrultusunda buldukları illerde gönüllü olarak görev yapan il temsilcileri, organizasyonları, müsabakaları düzenleyen, temsilcisi olduğu branşın illerde tabana yayılması, bilinirliğinin artması için çaba sarf eden, federasyonlar ve iller arasında köprü görevinde olan kimsedir (Alev, 2016). Bu açıdan bakıldığında temsilciliğini yaptığı branşın ilinde faal olabilmesinde ve yaygınlaştırılarak popülerliğinin artırılmasında büyük bir öneme sahip olan il temsilcilerinin, federasyona ilişkin düşüncelerinin, duygularının ve davranışlarının belirlenmesi konusunun önemli olduğu düşünülmüştür. Bu sebeple bu çalışmada illerinde görevlendirilen temsilcilerin örgütsel bağlılığı ile iş tatmini arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Tenis Federasyonu tarafından görevlendirilen temsilcilerin örgütsel bağlılığı ile iş tatmini düzeylerinin birbiri ile olan ilişkisini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma tarama modelinde tasarlanmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırma grubunu, Türkiye Tenis Federasyonu tarafından görevlendirildikleri illerde görev yapan 9 (%11,4)'u kadın, 70 (%88,6)'i erkek olmak üzere toplam 79 il temsilcisi oluşturmuştur. Tenis il temsilcilerinin medeni durumuna göre dağılımı incelendiğinde 26 (%32,9)'sının bekâr, 53 (%67,1)'ünün evli olduğu ve eğitim düzeyine göre dağılımı incelendiğinde 13 (%16,5)'ünün ön lisans, 46 (%58,2)'sının lisans, 20 (%25,3)'sinin ise lisansüstü mezunu olduğu görülmüştür.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerinin toplanmasında, il temsilcilerinin sosyo-demografik özelliklerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formundan yararlanılmıştır. Araştırmada ayrıca “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” ve “Minnesota İş Tatmini Ölçeği” kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Araştırma grubundaki il temsilcilerine ait kişisel bilgilere erişebilmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Örgütsel bağlılığı ile iş tatmini düzeylerini etkileyeceği düşünülen değişkenlerden oluşan kişisel ilgi formunda medeni hal ve eğitim seviyesi ile ilgili sorular sorulmuştur.

Örgütsel Bağlılık Ölçeği

İl temsilcilerinin örgütsel bağlılığını incelemek amacıyla örgütsel bağlılık ölçeği (ÖBÖ) kullanılmıştır. Meyer, Allen ve Smith (1993) tarafından geliştirilen örgütsel bağlılık ölçeği, Dağlı, Elçiçek ve Han (2018) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılarak Türkçe'ye uyarlanmıştır. Örgütsel bağlılığı belirlemeye yönelik ölçek; duygusal, devam ve normatif bağlılık olarak üç alt boyuttan oluşan, 18 maddelik bir ölçektir. Ölçeğin 3., 4., 5. ve 13. maddesi ters madde olarak belirtilmiş olup; duygusal bağlılık boyutunu “1.,2.,3.,4.,5.,6.” maddeler, devam boyutunu “7.,8.,9.,10.,11.,12.” maddeler ve normatif boyutunu ise “13.,14.,15.,16.,17.,18.” maddeler ölçmektedir. ÖBÖ, “Kesinlikle katılmıyorum (1) ve Tamamen katılıyorum (5)” arasındaki ifadelerin yer aldığı 5’li likert tipinde bir ölçektir. Dağlı, Elçiçek ve Han (2018) örgütsel bağlılık ölçeğinin cronbach’s alpha katsayısını 0,88 ve alt boyutları duygusal bağlılığı 0.80, devam bağlılığı 0.73,

normatif bağlılığı 0.80 olarak hesaplamıştır. Bu çalışmada ise ÖBÖ'nün cronbach's alpha güvenirlik katsayısı 0.88 bulunmuş ve ölçeğin alt boyutları olan duygusal bağlılık için alpha katsayısı 0.77, devam bağlılığı için alpha katsayısı 0.76, normatif bağlılık için alpha katsayısı 0.73 olarak belirlenmiştir.

Minnesota İş Tatmini Ölçeği

İl temsilcilerinin iş tatmini düzeylerini incelemek amacıyla Minnesota iş tatmini ölçeği (MİTÖ) kullanılmıştır. Weiss ve arkadaşları (1967) tarafından geliştirilen Minnesota iş tatmini ölçeği, Baycan (1985) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılarak Türkçe'ye uyarlanmıştır. İş tatminini belirleyeme yönelik ölçek; içsel tatmin ve dışsal tatmin olarak iki alt boyuttan oluşan, 20 maddelik bir ölçektir. Ölçeğin, içsel tatmin boyutunu "1., 2., 3., 4., 7., 8., 9., 10., 11., 15., 16., 20." maddeler ve dışsal tatmin boyutunu "5., 6., 12., 13., 14., 17., 18., 19." maddeler ölçmektedir. MİTÖ, "Hiç memnun değilim (1) ve Çok memnunum (5)" arasındaki ifadelerin yer aldığı 5'li likert tipindeki bir ölçektir. Baycan (1985) Minnesota iş tatmini ölçeğinin cronbach's alpha katsayısını 0,77 olarak hesaplamıştır. Bu çalışmada ise MİTÖ'nün cronbach's alpha güvenirlik katsayısı 0.89 bulunmuş ve ölçeğin alt boyutları olan içsel tatmin için alpha katsayısı 0.84, dışsal tatmin için alpha katsayısı 0.84 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada ilk olarak, kullanılan ölçme araçları değerlendirilmiş ve istatistiksel analizlerde SPSS 21 paket programı kullanılmıştır. İl temsilcilerinin örgütsel bağlılığı ile iş tatmininin belirlenmesinde tanımlayıcı istatistiklerden aritmetik ortalama ve standart sapma tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmada normallik sınaması için Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi uygulanmıştır ($p < 0,05$). Medeni hal ile eğitim düzeyi değişkenleri açısından bağlılık ve tatmin düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı, Mann Whitney U ile Kruskal Wallis H teknikleri ile değerlendirilmiştir. Bağlılık ile tatmin düzeyleri arasındaki korelasyonu incelemek amacıyla korelasyon analizi kullanılmış ve yordayıcılığını tespit etmek amacıyla ise regresyon tekniğinden yararlanılmıştır.

Araştırma Etiği

Çalışma etik kurallar dikkate alınarak gerçekleştirilmiş ve Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan gerekli onaylar alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırma grubuna alınan tenis il temsilcilerinin örgütsel bağlılık ve iş tatmini düzeyleri farklı değişkenlere göre incelenmiş, aralarındaki ilişki tespit edilmiş ve elde edilen sonuçlar ile ilgili yorumlar tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1.

Medeni durum açısından örgütsel bağlılık ve iş tatmini

	Medeni Durum	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	u	z	p
Duygusal Bağlılığı	Bekâr	26	44,15	1148,00	581,000	-1,133	,257
	Evli	53	37,96	2012,00			
Devam Bağlılığı	Bekâr	26	48,98	1273,50	455,500	-2,444	,015
	Evli	53	35,59	1886,50			
Normatif Bağlılığı	Bekâr	26	48,73	1267,00	462,000	-2,376	,018
	Evli	53	35,72	1893,00			
Genel Örgütsel Bağlılık	Bekâr	26	48,79	1268,50	460,500	-2,386	,017
	Evli	53	35,69	1891,50			
İçsel Tatmin	Bekâr	26	42,62	1108,00	621,000	-0,711	,477
	Evli	53	38,72	2052,00			

Dışsal Tatmin	Bekâr	26	44,69	1162,00	567,000	-1,275	,202
	Evli	53	37,70	1998,00			
Genel İş Tatmini	Bekâr	26	42,90	1115,50	613,500	-0,788	,430
	Evli	53	38,58	2044,50			

Tablo 1.'de medeni durumu açısından il temsilcilerinin, örgütsel bağlılık ile iş tatmini düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını tespit etmek için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Bu sonuca göre medeni durumu açısından örgütsel bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülürken ($p < 0,05$); örgütsel bağlılık alt boyutlarından duygusal bağlılık ve iş tatmini düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p > 0,05$). Medeni durumu bekâr (S.Ort.=48,79) olan il temsilcilerinin genel örgütsel bağlılığının, evli (S.Ort.=35,69) olan il temsilcilerinden yüksek olduğu belirlenmiştir ($U=460,50$; $p=0,017$).

Tablo 2.

Eğitim düzeyi açısından örgütsel bağlılık ve iş tatmini

	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Duygusal Bağlılığı	Ön Lisans	13	45,15	2	1,726	,422
	Lisans	46	37,20			
	Lisansüstü	20	43,10			
Devam Bağlılığı	Ön Lisans	13	49,04	2	2,957	,228
	Lisans	46	36,87			
	Lisansüstü	20	41,33			
Normatif Bağlılığı	Ön Lisans	13	53,92	2	6,094	,053
	Lisans	46	38,33			
	Lisansüstü	20	34,80			
Genel Örgütsel Bağlılık	Ön Lisans	13	49,54	2	2,825	,244
	Lisans	46	37,45			
	Lisansüstü	20	39,68			
İçsel Tatmin	Ön Lisans	13	48,77	2	2,510	,285
	Lisans	46	39,16			
	Lisansüstü	20	36,23			
Dışsal Tatmin	Ön Lisans	13	51,42	2	3,871	,144
	Lisans	46	37,80			
	Lisansüstü	20	37,63			
Genel İş Tatmini	Ön Lisans	13	50,54	2	3,376	,185
	Lisans	46	38,48			
	Lisansüstü	20	36,65			

Tablo 2.'de araştırma grubundaki il temsilcilerinin eğitim düzeyi açısından örgütsel bağlılık ile iş tatmini düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Kruskal Wallis H testinden yararlanılmıştır. Bu sonuca göre eğitim düzeyi bakımından örgütsel bağlılık ve iş tatmini düzeylerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır ($p > 0,05$).

Tablo 3.

İl temsilcilerinin örgütsel bağlılığı ile iş tatmini düzeyi arasındaki ilişki

		İçsel Tatmin	Dışsal Tatmin	Genel İş Tatmini
Duygusal Bağlılığı	r	,456	,576	,554
	p	,000	,000	,000
Devam Bağlılığı	r	,598	,506	,593
	p	,000	,000	,000
Normatif Bağlılığı	r	,541	,542	,581
	p	,000	,000	,000
Genel Örgütsel Bağlılık	r	,618	,623	,666
	p	,000	,000	,000

Tablo 3.'de il temsilcilerinin örgütsel bağlılığı ile iş tatmini düzeyleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemek amacıyla korelasyon analizi tekniği uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlarda, örgütsel bağlılık ile iş tatmini arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür ($r=0,666$; $p<0,05$).

Tablo 4.

İl temsilcilerinin örgütsel bağlılığının iş tatmini düzeyleri üzerine etkisi

		B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Örgütsel Bağlılık	Sabit	,935	,353		2,654	,010		
	İş Tatmini	,698	,089	,666	7,843	,000	,666	,666
R= ,666 ^a	R ² = ,444	F=61,506	p= ,000					

Tablo 4.'de il temsilcilerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin iş tatmini düzeyleri üzerinde yordayıcılığı incelenmiş ve yapılan regresyon analizinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır (F=61,506; $p<0,05$). Örgütsel bağlılığın, iş tatmini üzerinde orta düzeyde bir yordayıcı olduğu görülmüştür (R²=0,444).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada il temsilcilerinin örgütsel bağlılığının, iş tatmini ile ilişkisi incelenmiştir. Ayrıca il temsilcilerinin örgütsel bağlılık ve iş tatmini düzeyleri; medeni hali ve eğitim seviyesi değişkenleri bakımından ele alınmıştır.

İl temsilcilerinin, örgütsel bağlılık ölçeğinin geneli (Ort.=3,67, SS=0,60) ve alt boyutlarından (Duygusal Bağ.: Ort.=4,06, SS=0,64; Devam Bağ.: Ort.=3,47, SS=0,74; Normatif Bağ.: Ort.=3,47, SS=0,70) elde ettikleri puan ortalamalarına göre değerlendirildiğinde örgütsel bağlılık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Benzer bir sonuç Mansur ve Seyhan (2021)'in kamu ve özel sağlık kuruluşlarında çalışanların örgütsel bağlılık ile iş tatmini düzeylerini incelediği araştırmasında görülmüş ve çalışanların örgütsel bağlılıklarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çakmakçı (2006) öğretmenlerin kuruma bağlılık düzeylerini incelediği araştırmasında, eğitimcilerin kuruma olan bağlılıklarının yüksek olduğunu belirtmiştir. Ocak ve diğerleri (2016), öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş tatminini incelemiş ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığının yüksek olduğunu tespit etmiştir. Paylaşılan liderlik ile örgütsel bağlılığın birbiri ile ilişkisinin incelendiği bir başka araştırmada da Bakır (2013) öğretmenlerin örgütsel bağlılığının yüksek düzeyde olduğu sonucuna varmıştır. Köybaşı ve Dönmez (2017) ise okullardaki yöneticilerin örgütsel bağlılıklarının analizini yapmış ve örgütsel bağlılık algılarının orta düzeyde olduğunu belirtmiştir. Meyer ve Allen (1997) örgütsel bağlılığı, personellerin kurumla etkileşimi sonucunda ortaya çıkan ve kurumların daimi bir üyesi olma düşüncesine sahip olmalarını sağlayan davranış olarak tanımlamıştır. Araştırmada temsilcilerin örgütsel bağlılığının yüksek olmasında, tenis federasyonu ile olumlu bağlar kurmalarının, federasyonla özdeşleşmelerinin, federasyonun çıkarlarını kendi menfaatleri ile bir tutmalarının ve özverili olarak görevlerini yerine getirmelerinin etkili olduğu söylenebilir.

Tenis il temsilcilerinin, iş tatmini ölçeğinin geneli (Ort.=3,92, SS=0,57) ve alt boyutlarından (İçsel Tat.: Ort.=4,06, SS=0,51; Dışsal Tat.: Ort.=3,70, SS=0,77) elde ettikleri ortalamalara göre değerlendirildiğinde, iş tatminlerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Benzer bir sonuç Ünlü ve Filiz (2019)'in beden eğitimi öğretmenlerinin çalışma yeteneğini incelediği araştırmasında görülmüş ve beden eğitimi öğretmenlerinin genel olarak çalışmalarından memnun olduklarını buna bağlı olarak iş tatmin düzeylerinin de yüksek olduğunu belirtmiştir. Mansur ve Seyhan (2021) kamu ve özel sağlık kuruluşlarında çalışanların örgütsel bağlılık ile iş tatmini düzeylerini incelediği araştırmasında, çalışanların iş tatmini düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Karakaş ve Gökmen (2018) Konya'da istihdam eden memurların iş tatmini düzeylerini incelemiş ve memurların iş tatminlerinin yüksek olduğu sonucuna varmıştır. İş tatmini düzeylerinin incelendiği bir diğer çalışmada da Çelik ve

Bilginer (2018) çalışanların iş tatminlerinin yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Gülten (2018) ise iş hayatında hemşirelerin örgütsel bağlılığı ile iş tatminlerini incelemiş ve iş tatminlerinin orta düzeyde olduğu sonucuna varmıştır. Akman (2018) iş tatminini, personellerin bir takım isteklerinin, ihtiyaçlarının ve beklentilerinin görev yaptığı örgütler tarafından karşılanması sonucunda ortaya çıkan duygu ve hisler olarak tanımlamıştır. Araştırmada il temsilcilerinin iş tatminlerinin yüksek olmasında, temsilcilerin taleplerini ve beklentilerini federasyonun büyük ölçüde karşılamasının etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmada il temsilcilerinin medeni durum değişkeni açısından örgütsel bağlılığı ve iş tatmini düzeyleri karşılaştırılmış ve yapılan karşılaştırmada örgütsel bağlılığı düzeylerinde bekârların lehine anlamlı bir farklılık görülürken, örgütsel bağlılık ölçeği boyutlarından duygusal bağlılığı ve iş tatmini düzeylerinde bir farklılığa rastlanmamıştır. Benzer bir sonuç Çelik ve Demir (2020)'in kamu çalışanlarının iş tatmini ile örgütsel bağlılık düzeylerini incelediği araştırmasında görülmüş ve çalışanların bağlılık düzeylerinin medeni durum açısından farklılaştığı tespit edilmiştir. Alev (2016) basketbol il temsilcilerinin örgütsel bağlılık düzeylerini incelediği araştırmasında devam bağlılığı düzeylerinin medeni duruma göre farklılaştığı sonucuna varmıştır. Tatlıcan ve Çögenli (2020) tekstil firması çalışanları ile birlikte yapmış olduğu araştırmasında, iş tatmininin medeni durum açısından farklılaşmadığını tespit etmiştir. Saracel, Taşseven ve Kaynak (2016) çalışanların iş tatmini ve motivasyon ilişkisini incelediği araştırmasında, iş tatmini düzeylerinin medeni duruma göre farklılaşmadığını belirtmiştir. Karakaş ve Gökmen (2018)'in Konya'da istihdam eden memurlarda iş tatminini incelediği araştırmasında da medeni durum açısından iş tatmini düzeylerinde farklılık olmadığı sonucuna varmıştır. Perakende sektöründe çalışan personellerin örgütsel bağlılık düzeylerinin incelendiği bir başka araştırmada ise Yılmaz ve Vardarlıer (2021) çalışanların örgütsel bağlılık düzeylerinde medeni durum açısından farkın olmadığını tespit etmiştir. Çalışkan (2016) yükseköğretim kurumlarında görev yapan akademik personellerin örgütsel bağlılıklarını incelediği araştırmasında, personellerin medeni durum değişkeni bakımından örgütsel bağlılık düzeylerinde anlamlı farklılıkların olmadığını belirtmiştir. Ağırbaş (2018)'in Spor Genel Müdürlüğü'nde çalışan personellerin örgütsel bağlılığını incelediği araştırmasında da medeni durum açısından herhangi bir farklılığın olmadığı sonucuna varmıştır. Gençlik ve spor il müdürlüklerinde çalışanların iş tatmin düzeylerinin incelendiği bir başka araştırmada Geyik (2016) medeni durum açısından genel iş tatmini algılarında farklılık olduğunu tespit etmiştir. Araştırmada il temsilcilerinin medeni hali açısından örgütsel bağlılıkları arasında bir farklılığın olduğu görülmüş ve bekârların evlilere oranla örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasında bekârların evlilere göre daha az sorumluluk aldıkları ve buna bağlı olarak il temsilciliği görevine ayıracak zamanı daha rahat bulabilmelerinin etkili olduğu söylenebilir. Araştırmada il temsilcilerinin medeni durum değişkeni açısından iş tatmini düzeylerinde bir farklılık görülmemesinde, evlilerin ve bekârların sosyal hayatlarında sorumluluk alanlarını tenis olarak değerlendirmelerinin ve federasyondan aynı beklentiler içerisinde olduklarının etkili olduğu düşünülmüştür.

İl temsilcilerinin eğitim düzeyi değişkeni açısından örgütsel bağlılığı ve iş tatmini düzeyleri karşılaştırılmış, yapılan karşılaştırmada herhangi bir farklılık görülmemiştir. Ölçeğin geneli ve alt boyutları açısından bakıldığında eğitim seviyesi ön lisans olan temsilcilerin örgütsel bağlılığı ile iş tatmininin, lisans ve lisansüstü olan il temsilcilerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İl temsilcilerinin eğitim düzeyi yükseldikçe örgütsel bağlılığı ve iş tatmininin azaldığı görülmüştür. Benzer bir sonuç Özgenel ve diğerleri (2021)'nin devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini incelediği araştırmasında görülmüş ve öğretmenlerin eğitim durumu bakımından örgütsel bağlılık düzeylerinde herhangi bir farklılaşmanın olmadığını tespit etmiştir. Candan ve İnce (2016) Karaman emniyet müdürlüğünde görevli çalışanların siber kaytarma ve örgütsel bağlılıklarını incelediği araştırmasında, çalışanların örgütsel bağlılığının eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı sonucuna varmıştır. Cimnastik antrenörlerinin örgütsel bağlılık düzeylerini incelediği araştırmasında Gündoğan (2017), eğitim düzeyi açısından antrenörlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde farklılık olmadığını belirtmiştir. Öztürk ve Aygün (2020) kamu ve özel banka çalışanlarının iş tatminini incelediği araştırmasında, çalışanların eğitim durumuna göre iş tatmini düzeylerinde herhangi bir farklılığın olmadığı sonucuna varmıştır. Yelboğa (2007) bir finans kuruluşunda çalışan personellerin iş doyumunu incelediği araştırmasında, iş doyum düzeylerinin öğrenim durumuna göre

farklılaşmadığını tespit etmiştir. Kartal (2012) Ankara'da faaliyet gösteren özel bir güvenlik kuruluşundaki görevlilerin iş doyum düzeylerini incelediği araştırmasında da eğitim seviyesi açısından iş doyum düzeylerinde farklılık olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının incelendiği bir başka araştırmada ise Bakır (2013) eğitim seviyesi açısından öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarında bir farklılık olduğunu belirtmiştir. Süpermarketlerde çalışanların iş tatminlerinin incelendiği bir başka araştırmada da Çarıkçı (2000) eğitim durumu açısından iş tatmini düzeylerinde farklılık olduğunu tespit etmiştir. Araştırmada il temsilcilerinin eğitim düzeyi açısından örgütsel bağlılığı ile iş tatminleri arasında bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle eğitim düzeyinin, il temsilcilerinin örgütsel bağlılığını ve iş tatminini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Ancak ortalamalar açısından değerlendirildiğinde, eğitim seviyesi azaldıkça il temsilcilerinin bağlılık ve tatmin düzeylerinin arttığı görülmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında düşük eğitim düzeyine sahip il temsilcilerinin daha az bir beklenti içerisinde olduklarının ve buna bağlı olarak federasyonun onların beklentilerini rahatlıkla karşılayabilmesinin etkili olduğu düşünülmüştür.

Araştırmada ayrıca temsilcilerin örgütsel bağlılığı ile iş tatmini düzeylerinin ilişkisi incelenmiş ve pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Temsilcilerin bağlı oldukları federasyona ilişkin bağlılığı arttıkça, işten tatmin olma düzeylerinin de arttığı belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca il temsilcilerinin iş tatmini düzeyleri üzerinde örgütsel bağlılık düzeylerinin yordayıcılığı incelenmiş ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Temsilcilerin örgütsel bağlılıklarının, iş tatminini orta düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Gedik ve Üstüner (2017)'in araştırmasında da benzer bir sonuç görülmüş, kamu ve özel sektörde çalışan eğitimcilerin ve yöneticilerin, örgütsel bağlılığı ile iş doyum arasındaki ilişkinin pozitif olduğu ve örgütsel bağlılığın iş doyumunu orta düzeyde etkilediği sonucuna varılmıştır. Yumuşak, Özaşarlıoğlu ve Yıldız (2013) tekstil sektöründe iş tatmini ile örgütsel bağlılığın ilişkisini incelemiş ve pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Yarımoğlu ve Ersönmez (2017) kamu bankasında çalışanların örgütsel bağlılığını ve iş tatminini incelediği çalışmada da örgütsel bağlılık ile iş tatmini arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirtmiştir. Butik otel işletmelerindeki iş görenlerin katıldığı bir başka araştırmada Aydoğan ve Deniz (2018), iş tatmininin algılanan dışsal prestij ve örgütsel destek ile pozitif bir ilişkiye sahip olduğu sonucuna varmıştır. Örgütsel bağlılığın iş tatmini ile ilişkisinin incelendiği farklı bir çalışmada da Hoş ve Oksay (2015), sağlık çalışanlarının örgütsel bağlılığı ile iş tatminleri arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu belirtmiştir. Özkan, Ertuğral, Tekeli ve Akova (2019) ise otel personellerinin iş tatmini ile örgütsel bağlılıkları incelemiş, aralarında negatif bir ilişki tespit etmiştir. Yücel ve Çetinkaya (2016) Kayseri'deki öğretmenlerin örgüt uyumunu ve örgütsel bağlılığını incelediği araştırmasında, örgütsel bağlılığın devam alt boyutu ile birey örgüt uyumu arasında negatif bir ilişkinin olduğunu belirtmiştir. Sökmen ve Şahingöz (2017) de otellerde çalışan kadın personellerin kurum iklimi ile iş tatmini incelemiş ve aralarında negatif ilişkinin olduğu sonucuna varmıştır. Araştırmada temsilcilerin örgütsel bağlılığı ile iş tatmini arasındaki ilişkinin pozitif yönde olmasında, federasyonun işleyiş şeklinin il temsilcilerinin beklentilerini büyük ölçüde karşıladığı ve bu nedenle temsilcilerin federasyon ile daha pozitif ilişkiler kurmasının etkili olduğu düşünülmüştür.

Sonuç olarak bu araştırmada, örgütsel bağlılığın iş tatminini pozitif yönde etkilediği görülmüş ve iş tatmini arttıkça bağlılığın da arttığı sonucuna varılmıştır. Elde edilen sonuçların, literatüre katkı sağlaması yönünden önemli olacağı düşünülmektedir. Gelecek çalışmalarda, örgütsel bağlılığın, iş tatmini ile ilişkisi daha farklı değişkenler eklenerek incelenebilir. Ek olarak, farklı federasyonlara bağlı il temsilcileri ile birlikte araştırmanın yapılması konu ile ilgili daha geniş bilgiler verebilir.

Yazarların Katkı Oranı

Bu makaleye birinci yazarın %40, ikinci yazarın %30, üçüncü yazarın %30 oranında katkısı vardır.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum yoktur.

Açıklamalar: Bu çalışma Manisa’da düzenlenen II. Dünya Spor Bilimleri Araştırmaları Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Kaynaklar

- Açıkalin, C. (2011). İçsel dışsal doyumun örgütsel bağlılığa etkisi: Eskişehir üretim sektörü örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (31), 237-254.
- Ağırbaş Seçkin, İ. (2018). *Spor genel müdürlüğü merkez teşkilatında presentizm ve örgütsel bağlılığın örgütsel sessizlik üzerine etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Akman, Z. (2018). *Belediye çalışanlarının iş tatmini üzerine bir araştırma: Erzincan belediyesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Aksoy, C., Şengün, H.İ. ve Yılmaz, Y. (2018). Turizm sektörü çalışanlarının iş tatmini düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Türkiye’nin güneydoğu anadolu bölgesinde bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 356-365.
- Alev, A. (2016). *Basketbol İl Temsilcilerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Düzce.
- Arısoy, B. (2007). *Örgütsel iletişimin motivasyon ve iş doyumuna üzerine etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, B. (2019). *Örgütsel iletişimin çalışanların iş tatmini ve örgütsel vatandaşlık davranışları üzerine etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Ufuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydoğan, E. ve Deniz, G. (2018). İşgörenlerin dışsal prestij ve örgütsel destek algısının pozitif örgütsel çıktılar üzerindeki etkisi: Butik otel işletmelerinde bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 36(1), 17-37.
- Bakır Ağiroğlu, A. (2013). *Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık alguları arasındaki ilişkinin analizi*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baycan, F.A. (1985). *An analysis of the several aspect of job satisfaction between different occupational groups*. Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bulut, M.B. ve Hovardaoğlu, İ.S. (2018). Örgütsel bağlılık, örgütsel sinizm ve işten ayrılma niyetinin yatırım modeli çerçevesinde incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(56), 270-289.
- Candan, H. ve İnce, M. (2016). Siber kaytarma ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik emniyet çalışanları üzerine bir araştırma. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(1), 229-235.

- Çakmak, Ü. (2017). *Kamu ve özel spor kuruluşlarında görev yapan personelin iş tatmininin örgüt kültürüne etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Çakmakçı, C. (2006). *Kara kuvvetleri komutanlığında görev yapan öğretmenlerin bireysel ve ailevi özellikleri ile kuruma bağlılık düzeyleri ve kurumdan ayrılma istekleri*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çalışkan, K. (2016). *Spor eğitimi veren yükseköğretim kurumlarındaki öğretim elemanlarının örgütsel sinizm algıları ile örgütsel bağlılıklarının araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Çarıkçı, İ.H. (2000). Çalışanların iş tatminlerini etkileyen kişisel özellikler: Süpermarket çalışanları üzerinde bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, 5(2)*, 155-168.
- Çelik, Y. ve Demir, B. (2020). İş görenlerin iş tatmini ve örgütsel bağlılık düzeylerinin performansları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *İstanbul Kent Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi, 1(2)*, 29-49.
- Çelik, M. ve Bilginer, F.G. (2018). Psikolojik sermayenin iş tatmini üzerine etkisinde lidere duyulan güvenin aracılık rolü: Turizm sektöründe bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2(31)*, 138-160.
- Dağlı, A., Elçiçek, Z. ve Han, B. (2018). Örgütsel bağlılık ölçeği'nin türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 17(68)*, 1765-1777.
- Doğruöz, E. ve Özdemir, M. (2018). Eğitim örgütlerinde üretim karşıtı iş davranışları ve örgütsel bağlılık ilişkisi. *Elementary Education Online, 17(1)*, 396-413.
- Duman, M.Ç. ve Erdem, H. (2016). Örgüt tarafından sağlanan yemek hizmetinin algılanan kalitesinin örgütsel bağlılık ve iş doyumunu üzerindeki etkileri. *Business and Economics Research Journal, 7(2)*, 135-148.
- Elmas, N. ve Karabulut, A.T. (2017). Örgütsel iletişimin iş tatmini üzerindeki etkisi: Otomotiv sektöründe bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17(33)*, 209-224.
- Erduru, İ., Deran, A. ve Uzun, E. (2017). Muhasebe meslek mensuplarının mesleki tükenmişliğinin iş tatmini üzerine etkilerinin değerlendirilmesi: Adana Hacı Sabancı organize sanayi bölgesinde bir araştırma. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 10(2)*, 139-157.
- Ertürk, E. ve Erdirençelebi, M. (2018). Çalışanların örgütsel yalnızlık algısının iş tatmini ve işten ayrılma niyeti üzerine etkileri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences, 17(2)*, 603-618.
- Gedik, A. ve Üstüner, M. (2017). Eğitim örgütlerinde örgütsel bağlılık ve iş doyumunu ilişkisi: Bir meta analiz çalışması. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 8(2)*, 41-57.
- Geyik, Y. (2016). *Gençlik hizmetleri ve spor il müdürlüğünde görev yapan personelin iş tatmin düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

- Gülten, G. (2018). *Çalışma hayatında örgütsel bağlılık ve iş tatmini*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gündoğan, B. (2017). *Cimnastik antrenörlerinin örgütsel bağlılık ve kişi-örgüt uyumu düzeyleri ve ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Herrera, D.E. (2009). *Perceived racial/ethnic discrimination, hope and social connectedness: Examining the predictors of future orientation among emerging adults*. Degree of Doctor, The University of Texas, Texas.
- Hoş, C. ve Oksay, A. (2015). Hemşirelerde örgütsel bağlılık ile iş tatmini ilişkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(4), 1-24.
- İşcan, Ö.F. ve Timuroğlu, M.K. (2007). Örgüt kültürünün iş tatmini üzerindeki etkisi ve bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 21(1), 119-135.
- Kalaıarasi, V. and Sethuram, S. (2017). Literature review on organization culture and its influence. *International Journal of Advanced Research in Engineering and Management*, 3(8), 9-14.
- Karahan, A. (2008). Çalışanların örgüt kültürünü algılamalarına yönelik ampirik bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 457- 478.
- Karakaş, A. ve Gökmen, G. (2018). Kamu çalışanlarında iş tatmini, duygusal emek ve iş stresi: Konya’da bir araştırma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(3), 99-127.
- Kartal, C.R. (2012). Özel güvenlik görevlilerindeki iş doyum düzeyinin bireysel demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, Mayıs-Haziran,(30), 1-18.
- Kolancıoğlu, B. ve Karabulut, A.T. (2017). Örgüt kültürünün örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi: Hastaneler üzerinde bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(33), 115-131.
- Köybaşı, F. ve Dönmez, B. (2017). Okul yöneticilerinin girişimcilik, öz-yeterlik ve örgütsel bağlılık algılarının analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(2), 249-280.
- Kutanis Özen, R. (2006). *Örgütlerde davranış bilimleri (Ders Notları)*. Adapazarı: Sakarya Kitapevi.
- Mansur, F. ve Seyhan, F. (2021). Kişisel dozimetre taşıyan çalışanlarda aşırı iş yükünün örgütsel bağlılık ve iş tatmini üzerindeki etkisi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 13(2), 1033-1049.
- Mert, İ.S. ve Bekmezci, M. (2016). İki kariyerli aile çalışanlarında iş ve yaşam tatmini. *Türk Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 46-56.
- Meyer, J.P, Allen, N.J. and Smith, C.A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538-551.
- Meyer, J.P. and Allen, N.J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research and application*. ABD: Sage Publications.
- Ocak, M., Güler, M. ve Basım, H.N. (2016). Psikolojik sermayenin örgütsel bağlılık ve iş tatmini tutumları üzerine etkisi: Bosnalı öğretmenler üzerine bir araştırma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İİBF Dergisi*, 6(1), 113-130.

- Özdemir Okur, A. ve Arık, R.S. (2018). Okul iklimine ilişkin öğretmen ve müdür davranışları ile örgütsel bağlılık ilişkisinde işkolikliğin aracılık etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(2), 295-338.
- Özgenel, M., Parlar, H., Ataç, M., Ataç, İ. ve Ataç, H.D. (2021). Covid-19 sürecinde örgütsel bağlılık: Öğretmenler üzerine ilişkisel bir analiz. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 805-819.
- Öztürk, A.T. ve Aygün, İ.K. (2020). İş tatmini ve işgören performansı arasındaki ilişki üzerinde iş stresinin aracılık rolünün belirlenmesi. *Gazi İktisat ve İşletme Dergisi*, 6(3), 210-234.
- Özkan, U.D., Ertuğral, S.M., Tekeli, H.N. ve Akova, O. (2019). Otel işletmelerinde çalışanların iş tatmini algılarının örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisi. *International Journal Entrepreneurship and Management Inquiries*, 3(4), 146-164.
- Özmen, Ö.T., Özer, P.S. ve Saatçioğlu, Ö.Y. (2005). Akademisyenlerde örgütsel ve mesleki bağlılığın incelenmesine ilişkin bir örnek araştırma. *İşletme Fakültesi Dergisi*, 6(2), 1-14.
- Saracel, N., Taşseven, Ö. ve Kaynak, E. (2016). Türkiye’de çalışan Y kuşağında iş tatmini-motivasyon ilişkisi. *Social Sciences Research Journal*, 5(1), 50-79.
- Sökmen, A. ve Mete, E.S. (2015). Bezdinin iş performansı, iş tatmini ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi: Ankara’da bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(3), 271-295.
- Sökmen, A. ve Şahingöz Akar, S. (2017). Kadın çalışanlarda cam tavan yansıtıcılarında kurum ikliminin, iş tatmini ve işten ayrılma niyetine etkisi: Otel işletmelerinde bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 112-133.
- Şimşek, M.Ş. ve Çelik, A. (2014). *Yönetim ve organizasyon*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Tatlıcan, M. ve Çögenli, M.Z. (2020). İş sağlığı ve güvenliği performans değerlendirme uygulamalarının iş tatmini üzerine etkisi: Endüstri işletmesi örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 181-194.
- Topuz, Z. (2018). *İş yerinde etik standartların çalışanın iş tatminine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uştu, H. ve Tümkaya, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılık, işten ayrılma niyeti ve bazı sosyo-demografik özelliklerinin örgütsel bağlılığı yordama düzeylerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1262-1274.
- Ünlü, H. and Filiz, B. (2019). Work ability of the Turkish physical education teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 90(4), 666-677.
- Weiss, D.J., Dawis, R.V., England, G.W. and Lofquist, L.H. (1967). Manual for the minnesota satisfaction questionnaire. *Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation*, 22, 120.
- Yarimoğlu-Kurşunluoğlu, E. ve Ersönmez, N. (2017). İçsel pazarlama faaliyetlerinin iş tatmini ve örgütsel bağlılık üzerindeki doğrudan etkisi: Bir kamu bankası örneği. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 18(1), 79-98.
- Yelboğa, A. (2007). Bireysel demografik değişkenlerin iş doyumunu ile ilişkisinin finans sektöründe incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 1-18.

- Yılmaz, M. ve Vardarlıer, P. (2021). Motivasyon araçlarının örgütsel bağlılık üzerine etkisi: Perakende sektörü çalışanlarına yönelik bir araştırma. *BMIJ*, 9(4), 1347-1365.
- Yumuşak, S., Özafşarlıoğlu, S. ve Yıldız, H. (2013). İş tatmini ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi: Uşak tekstil sektöründe bir uygulama. *Ege Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 56-79.
- Yücel, İ. ve Çetinkaya, B. (2016). Birey-örgüt uyumu ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide cinsiyet rolü: Kayseri örneği. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(3), 17-30.
- Yüksel, İ.G. (2018). *Örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin gençlik hizmetleri ve spor il müdürlükleri örneğinde incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Extended Abstract

Introduction

Organizational commitment is known as the positive or negative attitudes and behaviors of individuals towards the organization they work for (Dogruoz & Ozdemir, 2018). Balay (2000) defined organizational commitment as an attitude related to the loyalty of employees to their institutions and organizations. In other words, organizational commitment is a factor that includes positive behavior patterns such as less absenteeism and loyalty to the company (Duman & Erdem, 2016) and that enables employees to progress their work in the company and affects their motivation, productivity and satisfaction (Kolancioglu and Karabulut, 2017). Today, it is known that the level of job satisfaction of the personnel is as important as their commitment to the organization in order for organizations to operate efficiently. Job satisfaction is an important concept in that it creates a working environment in an atmosphere of satisfaction for individuals and contributes to their satisfaction with their job, staying connected to the organization, and working more efficiently for the organization (Aksoy, Sengun and Yilmaz, 2018). Job satisfaction is seen as a concept that expresses the satisfaction level of employees in line with meeting their physical, mental and social needs and some expectations, and helps them to be more successful, happy and productive in their business life (Hos and Oksay, 2015). Elmas and Karabulut (2017) expressed job satisfaction as an indicator of job satisfaction and the difference between what employees expect from the job and what they perceive.

Method

The research was designed in the scanning model and the research group consisted of 79 provincial representatives working in the provinces they were assigned by the Turkish Tennis Federation. It was seen that 26 (32.9%) of the representatives participating in the research were single and 53 (67.1%) were married. It was seen that 13 (16.5%) of the representatives participating in the research were associate degree graduates, 46 (58.2%) undergraduate and 20 (25.3%) graduate. The personal information form developed by the researcher was used to measure the socio-demographic characteristics of the provincial representatives in the collection of data in the study. In addition, Organizational Commitment Scale and Minnesota Job Satisfaction Scale were used. First of all, the measurement tools used in the study were evaluated and the SPSS 21 package program was used for statistical analysis.

Results

In the study, organizational commitment and job satisfaction levels of tennis provincial representatives were examined and their organizational commitment levels were $X=3.67\pm0.60$; job satisfaction levels were determined as $X=3.92\pm0.57$. Organizational commitment and job satisfaction levels of the provincial representatives were examined in terms of marital status variable, and there was a significant difference in organizational commitment levels in terms of marital status variable ($p<0.05$), but no difference was observed in job satisfaction levels ($p>0.05$). Organizational commitment and job satisfaction levels of the representatives were examined in terms of education level variable, and it was observed that there was no significant difference between organizational commitment and job satisfaction levels in terms of education level variable ($p>0.05$). According to the correlation and regression analyzes, it was determined that there is a positive relationship between the organizational commitment of the representatives and their job satisfaction ($p<0.05$; $r=0.682$). In addition, it was determined that organizational commitment predicted job satisfaction at a moderate level ($p<0.05$; $R^2=0.444$).

Conclusion, Discussion and Recommendations

In the research, the relationship between the organizational commitment of the provincial representatives and their job satisfaction was examined. In addition, organizational commitment and

job satisfaction levels of provincial representatives; discussed in terms of marital status and education level variables.

When the provincial representatives were evaluated in terms of the average scores obtained from the organizational commitment and job satisfaction scale, it was seen that both organizational commitment and job satisfaction levels were high. A similar result was seen in Cakmakci's (2006) study examining teachers' levels of commitment to the institution and stated that educators' commitment to the institution is high. A similar result was obtained in the study of Unlu and Filiz (2019) in which they examined the working skills of physical education teachers, and it was concluded that physical education teachers were generally satisfied with their work and, accordingly, their job satisfaction levels were high. In the research, it can be said that the high level of organizational commitment of provincial representatives is due to their positive ties with the tennis federation, their identification with the federation, their identification with their own interests, and their selfless fulfillment of their duties. In addition, it is thought that the high level of job satisfaction of the provincial representatives is due to the fact that the federation largely meets the demands and expectations of the representatives.

In the study, the organizational commitment and job satisfaction levels of the provincial representatives were compared in terms of the marital status variable, and a significant difference was observed in the organizational commitment levels in favor of singles, while no difference was found in the emotional commitment and job satisfaction levels of the organizational commitment scale dimensions. A similar result was seen in Alev's (2016) study examining the organizational commitment levels of basketball provincial representatives and concluded that the levels of continuance commitment differ according to marital status. It can be said that unmarried people take less responsibility than married people, and accordingly, they can find the time to spare more easily for the task of provincial representative. In the research, it was thought that the fact that the married and single people evaluated their social life as tennis and they had the same expectations from the federation were effective in the absence of a difference in the job satisfaction levels of the provincial representatives in terms of the marital status variable.

The organizational commitment and job satisfaction levels of the provincial representatives were compared in terms of the education level variable, and no difference was observed in the comparison. A similar result was seen in Gündoğan's (2017) study examining the organizational commitment levels of gymnastics trainers and concluded that there was no difference in the organizational commitment levels of the trainers in terms of education level. According to this result, it can be said that the level of education is not an important factor affecting the organizational commitment and job satisfaction of the provincial representatives.

In the study, the relationship between the organizational commitment of the representatives and their job satisfaction levels was also examined, and a positive relationship was found in the general and sub-dimensions of the organizational commitment and job satisfaction scale. It has been determined that as the loyalty of the representatives to the federation they are affiliated with increases, their job satisfaction level also increases. In the study, the predictor of organizational commitment levels on the job satisfaction levels of provincial representatives was also examined and it was found to be statistically significant. It has been determined that the organizational commitment of the representatives is a moderate predictor of their job satisfaction perceptions. In the research, it can be said that the way the federation operates meets the expectations of the provincial representatives to a large extent, and therefore the representatives' establishing more positive relations with the federation is effective in the positive relationship between the organizational commitment of the representatives and their job satisfaction.

As a result, in this study, in which the relationship between organizational commitment and job satisfaction of the representatives of tennis provinces was examined, it was seen that organizational commitment had a positive effect on job satisfaction and it was concluded that as organizational commitment increased, job satisfaction also increased.

Türkiye Selçuklu Devleti'nde Askerî ve İdari Bir Makam: Beylerbeyliği

Rıfat İlhan ÇELİK
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
rcelik@ahievran.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-5109-3732

Derleme Makale	DOI: 10.31592/aeusbed.1030945
Geliş Tarihi: 01.12.2021	Revize Tarihi: 03.03.2022
	Kabul Tarihi: 09.03.2022

Atf Bilgisi

Çelik, R. İ. (2022). Türkiye Selçuklu Devleti'nde askerî ve idari bir makam: Beylerbeyliği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 205-218.

ÖZ

Selçuklu ordusu bir kurum olarak değerlendirildiğinde bu kurumun en üst makamında bulunan kişiye tarihî kaynaklarda beylerbeyi unvanı verilmiştir. Beylerbeyliği makamına Türkiye Selçuklu Devleti'nde I. Kılıç Arslan'ın ilk görev yıllarından itibaren rastlanmaktadır. Selçuklularda merkez teşkilatında olduğu gibi taşra teşkilatında da beylerbeyi unvanı ile anılan görevliler vardı. Devlet teşkilatında görev sırası olarak vezirlik, naiplik, beylerbeylik, atabeylik ve pervanelik, devletin en önemli görevlilerinden idi. Selçuklu ordu teşkilatına mensup görevlilerin çoğu gulamhanelerde özel bir eğitimden geçirilip görevler ve mevkiiler hiyerarşisi içerisinde yükseldikten sonra merkezde ve taşrada, beylerbeyi unvanı ile atanabiliyordu. Beylerbeyi, sultanın buyruğu olan bir menşur ile göreve tayin ediliyor ve hilat veriliyordu. Görevini başarı ile yerine getiren beylerbeyine özel hilat giyme töreni düzenleniyordu. Bu törenlerde beylerbeyi sembolü olarak ne verildiği konusunda tarihî kaynaklarda herhangi bir bilgi yer almaz iken, Kutadgu Bilig'de ordu komutanının sembolü olarak kılıç gösterilmiştir. Selçuklularda başta sultan ve vezirler olmak üzere diğer devlet görevlileri gibi beylerbeyi de imar faaliyetlerine katılıyordu. Medrese, cami, kervansaray hangâh, han, kale gibi toplum yararına uygun yapılar inşa ettiriyorlardı. Köseadağ Savaşı'ndan (1243) sonra Moğollar, Selçuklu devlet teşkilatı ve ananelerinde olduğu kadar Selçuklunun ordu teşkilatında, dolayısıyla beylerbeyliği kurumunda da bozulmaya yol açmıştı. Özellikle Sultan Hanı Savaşı'ndan (1256) sonra sipehdâr-ı kebîr veya sipehdâr-ı memleket unvanı verdikleri beylerbeyini herhangi bir liyakat şartına bakmaksızın ya çok fazla güvendikleri Selçuklu beyleri arasında ya da kendilerine en çok hediye sunan kişiler arasında seçmişlerdi. Selçuklu inşa sanatına ait eserler incelendiğinde, beylerbeyinin idari görevlerini tespit etmek mümkündür. Ayrıca bu eserlerde beylerbeyinin devlet erkânı içerisindeki mevkiileri, onlara yönelik hitap şekilleri de yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Selçukluları, askerî teşkilat, beylerbeyi, ordu komutanı.

An Military and Administrative Position in the Turkish Seljuk State: Beglerbegi

ABSTRACT

When the Seljuk army was evaluated as an organization and institution, the person in the highest position of this organization or institution was given the title of Beglerbegi in historical sources. The position of Beglerbegi had been encountered in the history since the first years of Kılıç Arslan the first in accordance with the information provided by the historical sources. As in the central organization of the Seljuks, there were officials in the provincial organization, who were also known as Beglerbegi. In the organization of the state, the vizier, regent, governor, atabeg and propeller were among the most important officials, respectively. Most of the officers belonging to the Seljuk army organization could be appointed with the title of Beglerbegi either in the state or provinces after they were given a special education in gulamhanes and so rose in the hierarchy of duties and positions. Beglerbegi was appointed to duty with a menşur by the order of the Sultan and a hilat was given. A special hilat ceremony was held for the Beglerbegi who successfully fulfilled his duty and showed merit. Although there was no information in the historical sources about what was given as the symbol of the Beglerbegi in these ceremonies, the sword was shown as the symbol of the army commander in Kutadgu Bilig. In the Seljuks, like other state officials, especially the sultan and viziers, the Beglerbegi also participated in the zoning activities. They were building structures suitable for the benefit of the society such as madrasahs, mosques, caravanserais, khans, inns, and castles. In addition to this, the positions of the beylerbeyi within the state authority and the ways of addressing them will be also included in these works.

Keywords: Turkish Seljuks, Seljuk army, beglerbegi, army command.

Giriş

Etimolojik olarak tarihi çok eskilere dayanan ve “bey” veya “bay” kelimesinden türetilen “beylerbeyi” terimi (Hadi, 2010, s. 823; Pakalın, 1983, s. 213, 216) Türkiye Selçuklularının ordu teşkilatında en üst rütbeli askerî bir makam ve unvanı ifade ediyordu. Ayrıca idari yapılanmada uçlarda, uç beylerbeyliği şeklinde belirli bir bölge ve yönetim kadrosu için kullanılıyordu. Görüldüğü üzere beylerbeyliği kavramı ile hem askerî hem de idari bir makam ve unvan kastedilmektedir.

Orta çağ tarihi kaynaklarında “beylerbeyliği” (Aksarayî, 2000, s. 28, 31, 39, 40, 77, 115, 154; İbn Bibi, 1996, s. 289, 25, 68, 72, 122, 126; Yazıncızâde Ali, 1902, s. 89, 147, 188, 204, 207, 217, 277, 287, 320, 329, 340, 355) hakkında; “melikü'l-ümerâ” (İbn Bibi, 1996, s. 159, 201, 222, 327, 333, 334, 342, 42289, 140, 151), “emîrü'l-ümera” (İbn Bibi, 1996, s. 426; Yazıncızâde Ali, 2009, s. 577, 599), “emaret-i beglerbegi” (Aksarayî, 2000, s. 56, 74), “sipehdâr-ı memleket” (Aksarayî, 2000, s. 62), “leşker-i memalik” (El-Hoyî, 2018, s. 82, 121, 134) gibi farklı isim ve unvanlar kullanılmıştır (Göksu, 2010, s. 253; Turan, 1988, s. 173). Bu durum beylerbeyliği kurumunun idari bir makam mı, yoksa askerî bir makam mı veya hem askerî hem de idari bir makam olduğu konusunu tartışmalı bir hâle getirmiştir. Bu karışıklığa neden olarak İbn Bibi'nin Fars olması ve eserini Farsça yazması dolayısıyla unvan, lakap ve diğer görevlileri Türk gelenekleri yerine Fars gelenekleri çerçevesinde değerlendirmesinde görebiliriz.

Şimdiye kadar beylerbeyliği ile ilgili ilk çalışmayı M. Fuad Köprülü yapmıştır. Köprülü, “Selçuklular Zamanında Anadolu'da Türk Medeniyeti” adlı makalesinde “İdari Teşkilat” başlığı altında beylerbeyliğinden bahsetmiştir: Köprülü'ye göre Selçuklular, diğer Türk-İslam devletlerinde olduğu gibi birçok idari ve askerî müesseselerini Abbasilerden iktibas etmişlerdi. Abbasiler de Sasanilerden almışlardı. Diğer taraftan Gazneliler vasıtasıyla da Sasanilerden etkilenmişlerdir (Köprülü, 1331, s. 198, 199, 202). Köprülü beylerbeyliği hakkındaki asıl tespitlerini, daha geniş bir mikyasta yazmış olduğu “Bizans Müesseselerinin Osmanlı Müesseselerine Tesiri Hakkında Bazı Mülâhazalar” adlı makalesinde belirtmiştir (Köprülü, 1331, ss. 165-313). Bu eserinde beylerbeyliğine “Bizans'tan Osmanlılara Geçtiği İddia Olunan Muhtelif Müesseselerin Menş'e'leri ve İstanbul'un Fethine Kadar Geçirdikleri Tarihî Safhalar” bölümünde değinmiştir. Başlıktan da anlaşılacağı üzere Osmanlı ordu teşkilatına, Selçuklu ordu teşkilatının temel teşkil ettiği savından hareketle, Osmanlılardaki Anadolu ve Rumeli beylerbeyliğinin Selçuklu beylerbeyliğinden alınmış olduğunu ve Bizans'tan etkilenmediğini iddia etmiştir (Köprülü, 2004, s. 57, 58). İsmail Hakkı Uzunçarşılı ise eserinde beylerbeyliği konusuna değinmiş ve bu konuda Köprülü'nün iddialarını devam ettirmiştir (Uzunçarşılı, 1988, ss. 99-112). Rus Türkolog Vladimir Gordlevsky, Türkiye Selçukluları hakkında yapmış olduğu çalışmasında Oğuz kültürü ve gelenekleri çerçevesinde, ordu teşkilatına bir bölüm tahsis etmiş ve beylerbeyliğinin kökeni konusunda varsayımlarda bulunmuştur (Gordlevski, 1988, ss. 77-110, 258). Fransız müsteşrik Claude Cahen ise beylerbeyi makamı üzerine kesin bir fikir edinmenin güç olduğunu belirterek Selçuklu toplum ve kurumlarını Moğol öncesi ve sonrası olmak üzere ikiye ayırmış, Moğol hâkimiyeti dönemindeki beylerbeylerinin isimlerini listelemekle yetinmiştir (Cahen, 1994, s. 226, 334, 335). Selçuklu ordusu hakkında müstakil ve derinlemesine bir makale yazan ve kendine has değerlendirmeleriyle dikkat çeken İtalyan şarkiyatçısı ve Türkolog'u Alessio Bombaci, makalesinde ne beylerbeyliğinden ne de görev ve yetkilerinden bahsetmiştir (Bombaci, 1978, ss. 343-369). Çalışmalarını daha çok İran sahasında Büyük Selçuklu Devleti tarihi konusuna hasreden Mehmet Altay Köymen, ustalık eserim dediği “*Büyük Alâeddîn Keykubât ve Zamanı*” adlı çalışmasında beylerbeyliği konusuna değinmiştir. Beylerbeyini “Merkez beylerbeyi”, “Uç beylerbeyi” ve “Sefer beylerbeyi” olmak üzere üç kısma ayırmıştır (Köymen, 2020, ss. 334-339). Türkiye Selçuklu tarihi araştırmalarında özel ve önemli bir yere sahip olan Osman Turan'ın başlı başına beylerbeyliği konusunda çalışma yapmamış olsa da dönemin inşa kitaplarına dayanarak hazırladığı “*Türkiye Selçukluları Hakkındaki Resmi Vesikalar*” adlı eserinde Selçuklu inşa geleneği çerçevesinde devlet ricali hakkında önemli değerlendirmelerde bulunmuştur (Turan, 1988, s. 66, 67, 173). Türk kültür tarihine önemli katkılarda bulunan Aydın Taneri ise “Müsâmeretü'l-Ahbâr'ın Türkiye Selçukluları Devlet Teşkilâtı Bakımından Değeri” adlı makalesinde beylerbeyinin askerî yönünü vurgulamış (Taneri, 1966, ss. 127-171), “*Osmanlı Devleti'nin Kuruluş Döneminde Vezirîazamlık (1299-1453)*” adlı çalışmasında da beylerbeyinin divan üyesi olabileceği hususu üzerinde durmuştur (Taneri, 2019, s. 30, 31). Diğer taraftan Türkiye Selçukluları hükümeti hakkında önemli bir çalışması bulunan Refik Turan, “*Türkiye Selçuklularında Hükümet Mekanizması*” adlı eserinde beylerbeyliği konusuna değinmiştir (Turan, 1995, ss. 58-61). “*Selçuklularda Ordu ve Askerî Kültür*” adlı çalışması ile Selçuklu ordusunu askerî gelenekler çerçevesinde değerlendiren Salim Koca ise beylerbeyliği konusunu uç teşkilatları vasıtasıyla ele almıştır (Salim, 2005, s. 107). Son dönemde Selçuklularda ordu ve donanma hakkında bir araştırma yapan Ayşe Dudu Kuşçu da kuvvetli bir askerî teşkilata sahip olan Türkiye Selçuklu Devleti'nin Büyük Selçuklu Devleti'nin Anadolu'daki devamı olduğu konusu üzerinde durmuştur (Kuşçu, 2002, ss. 249-269).

“Selçuklu Müesseseleri ve Medeniyeti” (Kesik, 2021, ss. 164-166) ve “At Üstünde Selçuklular” (Kesik, 2017, ss. 45-46) adlı eserleri ile alana önemli katkılarda bulunan Muharrem Kesik, beylerbeyinin askerî görevlerine vurgu yapmıştır. 1071-1243 yılları arası Türkiye Selçuklu Devleti askerî teşkilatını “sosyo-politik” ve “sosyo-ekonomik” organizasyonlar ile ilintili bir şekilde ele alan M. Said Polat, bu çerçevede beylerbeyliği konusuna değinmiştir (Polat, 2005, ss. 17-53). “Türkiye Selçuklularında Ordu” (Göksu, 2010, ss. 253-256) adlı çalışması ile beylerbeyliği konusunu inceleyen Erkan Göksu, beylerbeyinin askerî ve siyasi rollerini açıklamıştır. Görüldüğü üzere Selçuklu askerî teşkilatı ile ilgili şimdiye kadar çok çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Biz ise bu çalışmamızda Selçuklu ordu teşkilatının başı olan beylerbeyliği kurumunun teşkilat yapısını, beylerbeylerinin atanma usullerini, devlet teşkilatındaki mevkilerini ve görevlerini özgün bilgilere dayalı olarak inceleyemeye çalışacağız.

Türkiye Selçuklu Beylerbeyliğinin Teşkilatı ve Askerî Görevleri:

Türkiye Selçuklu ordu teşkilatının en üst makamında bulunan kişiye tarihî kaynaklarda beylerbeyi unvanı verilmiştir (Köprülü, 1331, s. 204; Kuşçu, 2002, s. 250). Bu görevliye XIII. yüzyılda Türkiye Selçuklularında, İlhanlılarda, Altın-Ordu Devleti’nde ve Memlûklülerde rastlanmıştır (Köprülü, 1331, s. 192). Gazneliler ve Büyük Selçuklu Devleti’nde her ne kadar beylerbeyi unvanı görülme de bu unvana karşılık gelen “sipehdâr” (Reşîdü’l-dîn Fazlullah, 2010, s. 113), “sipehsâlâr”¹ (Merçil, 2009, s. 259) veya “emir-i sipehsâlâr” unvanları kullanılmıştır (Cahen, 1994, s. 226, 227; Koca, 2005, s. 126; Merçil, 2009, s. 259; Nizâmü’l-mülk, 1999, s. 86). Bu anlamda bütün ordunun başkumandanına da sipehsâlâr-ı bozorg veya emir-i sipehsâlâr (isfehsâlâr) unvanı verilmiştir (Köymen, 2001, s. 267; Reşîdü’l-dîn Fazlullah, 2010, s. 102, 122).

Türkiye Selçuklularında ilk beylerbeyi unvanına Sultan I. Kılıç Arslan (1092-1107) zamanında rastlanmıştır. İznik’e yerleştikten sonra devlet teşkilatında düzenlemelere giden I. Kılıç Arslan, Ebu’l-Gazi’yi ordu kumandanlığı görevinden alarak yerine Muhammed İlhan’ı beylerbeyi olarak atamış ve böylece Türkiye Selçuklularında merkezde atanan ilk beylerbeyi Muhammed İlhan olmuştur (Anna Komnena, 1996, s. 206; Yinanç, 2013, s. 191, 192). Türkiye Selçuklu devletinde merkez teşkilatında olduğu gibi taşra teşkilatında da beylerbeyi unvanı ile anılan görevliler bulunuyordu. Taşradaki beylerbeyine “emir-i vilâyet-i uç”, “sipehdâr-ı bozorg”, “emir-i bozorg-ı uç” adı veriliyordu (Göksu, 2010, s. 224; Koca, 2005, s. 107; Kuşçu, 2002, s. 258; Taneri, 1966, s. 165). Devletin topraklarının genişlemesine paralel olarak stratejik önemi haiz başka bölgelerde beylerbeylikleri ihdas edildiği anlaşılmaktadır.

Merkez teşkilatında yer alan beylerbeyi ordu komutanı vazifesi ile Selçuklu ordusunun sevk ve idaresinden sorumlu idi ve genellikle idari görevi taşrada bulunan beylerbeyine göre daha azdı. Taşra teşkilatında görev alan beylerbeyinin hem askerî hem de idari görevleri bulunmakta idi. Yani hâkim oldukları ikta toprakları ile belirlenmiş belirli bir toprak parçası ve bu toprak parçasının üzerinde bir boy grubuna hükmediyordu. Bu duruma bakarak Selçuklu ve Osmanlı askerî teşkilatı hakkında değerlendirmelerde bulunan Fuad Köprülü, beylerbeyliğini tarif ederken “mülkî ve askerî amir” olarak tarif etmiştir (Köprülü, 2004, s. 57). İsmail Hakkı Uzunçarşılı ise merkezdeki ve taşradaki beylerbeyini birbirinden ayırarak taşrada yani uçlarda teşekkül eden beylerbeyi hakkında bazı değerlendirmelerde bulunmuştur. Ona göre: “Her ne kadar da melikü’l-ümerâ tabiri beylerbeyi demek ise de her zaman melikü’l-ümerâ denilince mutlaka beylerbeyi anlaşılmamalıdır. Çünkü aynı tarihlerde melikü’l-ümerâ tabiriyle birkaç tane kumandan bulunmakta idi” (Uzunçarşılı, 1988, s. 104).

Türkiye Selçuklu devlet teşkilatında mevki sırası olarak; vezirlik, naiplik, beylerbeylik, atabeylik ve pervanelik, devletin en önemli görevlerinden idi (Köprülü, 1331, s. 192). Teşrifatta ise beylerbeyi vezirlerden bir derece aşağıda bulunuyorlardı (Köprülü, 2004, s. 57). Genel teamül böyle

¹ Gazneliler döneminde sipehsâlâr eyalette, hem ordu komutanlığını hem de valilik görevini bir arada yürütmekte idi. Bulduğu bölgede kendi adına hutbe okutabilmekte idi. Bu durum sipehsâlârın geniş yetkiler ile donatıldığını göstermesi bakımından önemlidir. Hamdullah Müstevfi, eserinde Süleyman’sah’ın Sultan Alparslan tarafından “sipehsâlârlık” vazifesi ile Şam vilayetine gönderildiğini belirtmektedir.

olmakla birlikte bazı önemli askerî başarılarından sonra istisnai durumların ortaya çıktığı görülmektedir. Sultan İzzeddîn Keykâvus, Ermeni seferindeki olağanüstü askerî başarılarından dolayı Emir-i Meclis görevinde bulunan Mübarizeddin Ertokuş'un teşrifattakini yerini yükseltti ve beylerbeyliğinden daha üstün hâle getirdi (İbn Bibi, 1996, s. 187; Yazıcızâde Ali , 1902, s. 147; Yazıcızâde Ali, 2009, s. 291). Bundan dolayı Yazıcızâde Ali, "*Tevârih-i Âl-i Selçuk*" adlı eserinde beylerbeyliği makamının "Emir-i Meclis" makamının altından bulunduğunu kaydetmiştir (Yazıcızâde Ali , 1902, s. 147). Elbette Mübarizeddin Ertokuş'un bu şekilde başarılar kazanarak ödüllendirilmesi ve mevkiinin yükseltilmesi, her zaman "Emir-i Meclis" unvanının beylerbeyi unvanından mevkice yüksek olduğunu göstermeye yetmez.

Beylerbeyinin en önemli askerî görevleri arasında sultan adına hâkimiyet icra ettiği bölgelerde ordu için göçebe Türkmen, köle ve ücretli savaşçıların temini ile onların sevk ve idaresi bulunuyordu. Nitekim İbn Bibi'ye göre "*Memâlik-i Rum*'daki" asker ve devlet ricalinin çoğu, köle almaya uygun, uç bölgelerden birine hâkim olan Melikü'l-ümerâ Hüsameddin Çoban ile Melikü'l-ümerâ Seyfeddin Kızıl'ın köleleri ve çocukları idi (Polat, 2005, s. 39).

Diğer devlet görevlileri gibi beylerbeyi de iktalara sahipti. Merkezde bulunan beylerbeyi devletin merkezinde, taşrada bulunan beylerbeyi de taşrada kendi iktasında bulunur ve savaş zamanı cepheye giderlerdi. Beylerbeyi Hatiroğlu Şerefeddin kendi iktası olan Niğde'de oturuyordu. Türkiye Selçuklu Devleti tarihi boyunca kendi dönemleri içerisinde devletin bütün işlerinde açık bir şekilde nüfuzu görülen komutanlar arasında Çaşnigir Seyfeddin Ayaba, Mübarizeddin Behremşah, Kemaleddin Kamyar, Bahaeddin Kutluca, Seyfeddin Kızıl, Hüsameddin Çoban, Emir Komnenos, Hüsameddin Kaymeri, Şemseddin Hasoğuz, Şemseddin Yavtaş, Hatiroğlu Şerefeddin Mesud, Seyfeddin Torumtay sayılabilir (Kuşçu, 2002, s. 257; Uzunçarşılı, 1988, s. 99; Yazıcızâde Ali , 1902, s. 188).

Türkiye Selçuklu Devleti'nde beylerbeyinin en önemli askerî görevlerinden birisi de sefer zamanı ordunun sevk ve idaresi idi (Coşkun, 1992, s. 370; İpşirli, 1992, s. 69; Uzunçarşılı, 1988, s. 99). Orduda subaşılardan seraskerlere, seraskerler de beylerbeyine bağlı idi (Coşkun, 1992, s. 371; Uzunçarşılı, 1988, s. 99). Orduların başkumandanı olan merkez beylerbeyinin bütün devlet işlerinde açık bir şekilde nüfuzu vardı. Bu yüzden hükümdar ile bazen yetki karmaşası içerisine düşüp nüfuz mücadelesine girebiliyorlardı. Moğol istilasına kadar Selçuklu sultanları, (1176-1243 yılları arasında) beylerbeylerinin nüfuzlarını kırmayı başarmışlardır. Zaman zaman onları hile ile öldürtmek veya bu makama daha güvenilir birini tayin etmek suretiyle tahtlarını ve taçlarını güvenceye almışlardır. Örneğin Alâeddîn Keykubât yetki ve sorumluluklarını aşmış kendisine karşı komplo düzenleyen Beylerbeyi Câşnigir Seyfeddin Ayaba'yı komploya dâhil olan Zeyneddin Başara, Mübarizüddin Behramşah ve Bahaeddin Kutluca ile birlikte bertaraf etmiş ve yerine Kommen sülalesinden İslam dinini seçen Emir Komnenos'u tayin etmiştir (İbn Bibi, 1996, s. 289; Turan, 1992, s. 340, 341; Vryonis, 2001, s. 99; Yazıcızâde Ali, 1902, s. 271).

Türkiye Selçuklu Devleti'nde böylesine önemli ve etkili bir konumda olan beylerbeyliği makamının teşkilatlanmasında Oğuz töresi ve geleneklerinin izleri görülmektedir. Sultan Gıyâseddin Keyhüsrev döneminde taşrada bulunan beylerbeylik teşkilatının sağ kol ve sol kol olmak üzere ikili bir yapısı vardır. Bu dönemde sağ kolun başında beylerbeyi Kayı'dan Aşut Bey ve sol kolun başında Bayındır'dan İbrahim Bey bulunuyorlardı (Yazıcızâde Ali, 1902, s. 89). Sultan Alâeddîn Keykubât döneminde ise taşrada beylerbeylik teşkilatı yine bu şekilde devam etmiş olup sağ kolun başında Beylerbeyi Hüsameddin Çoban ve sol kolun başında Beylerbeyi Seyfeddin Kızıl Bey vardı (Yazıcızâde Ali , 1902, s. 119). Seyfeddin Kızıl Bey adı Ankara'da cami ve mahallesi ile Ulus semtinde günümüze kadar gelmiştir. Tuncer Baykara, İç Batı Anadolu'daki en eski Selçuklu kitabesine ve Ankara'daki yer adlarına bakarak Seyfeddin Kızıl Bey'in Peçenek boyundan geldiğinin iddia etmektedir (Baykara, 2004, s. 101-105).

Selçuklu ordu teşkilatına mensup görevlilerin çoğu, gulamhanelerde özel bir eğitimden geçirilip görevler ve mevkiler hiyerarşisi içerisinde yükseldikten sonra (Klausner, 2019, s. 32) merkezde ve taşrada beylerbeyi görevine gelme imkânı buluyordu. Türkiye Selçuklu devletinde farklı yollarla beylerbeyi ataması yapılmıştır. Bu atamaları şu şekilde sıralayabiliriz:

a-) Efsanevi Türk hükümdarı Oğuz Han tarafından belirlenen Oğuz töresi ve geleneklerine göre 24 Oğuz boyu içerisinde beylerbeyi olma önceliği sol kol beylerinden, Bayındır (bay ve nimetli) boyuna verilmiştir (Yazıcızâde Ali , 1902, s. 204; Yazıcızâde Ali, 2009, s. 26, 29). Bu geleneklere göre I. Gıyâseddin Keyhüsrev döneminde sağ kola Aşut Bey ve sol kola İbrahim Bey, Sultan Aleddin Keykubad döneminde sağ kola Hüsameddin Çoban Bey (Kastamonu) ve sol kola Seyfeddin Kızıl Bey (Ankara) atanmak suretiyle bu töre ve gelenek uygulanmıştır (Yazıcızâde Ali , 1902, s. 119).

b-) Beylerbeyliği tayininde bazen sosyolojik ve psikolojik faktörler de önemli rol oynuyordu. Selçuklu sultanları gulamhanelerde başarılı bir şekilde yükselmiş kendilerine çok fazla güvendikleri komutanları beylerbeyliğine tayin edebiliyordu (Aksarayî, 2000, s. 31; İbn Bibi, 1996, s. 289, 122; Taneri, 1966, s. 165). Sultan Alâeddin Keykubât, kendisine komplo düzenleyen beylerin tasfiye edilmesinde başrolü oynayan Emir Kommenos'u, Beylerbeyi Emir Seyfeddin Ayaba'dan boşalan merkez beylerbeyliği makamına atamıştır (İbn Bibi, 1996, s. 289; Köymen, 2020, s. 197). Selçuklularda beylerbeyinin atanması konusunu değerlendiren M. Fuad Köprülü, Çaşnigir Seyfeddin Ayaba'nın Selçuklu devlet mekanizmasındaki gücü ve rolünden hareketle; "Beylerbeyliği makâmı Sultanın en büyük icrâ kuvvetiydi ve bu makâmı elde etmek için Çaşnigir rütbesini almak gerektiğini" (Köprülü, 1331, s. 204), söylemiştir.

c-) Beylerbeyliğine atanmanın bir başka yolu, Selçuklu şehir ve vilayetlerinde askerî ve idari birimde önemli yeri olan "serleşkerlik" görevi üzerinden gerçekleşiyordu. Serleşkerliğin Türkçe karşılığı Subaşı idi. İbn Bibi eserinde Mübarizeddin Ertokuş Bey için hem subaşı unvanı hem de serleşker unvanını kullanılmıştır. Muhtemelen bu iki tarihî unvan aynı anlamı karşılayacak şekilde birbirinin yerine kullanılmıştır (Baykara, 2000, s. 49; İbn Bibi, 1996, s. 119, 167, 262, 320; Yazıcızâde Ali, 1902, s. 85, 128, 239, 273, 322, 370). Selçuklu ülkesi çeşitli serleşkerliklere ayrılmıştı. Örneğin; Ankara, Kayseri, Kırşehir, Amid, Amasya, Sivas, Antalya, Malatya, Erzurum, Akşehir-i Erzincan, Çorumlu, Ermenek, Ladik, Honas, Karahisar-ı Devle, Ahlat, Elbistan gibi... Bu serleşkerler arasında güvenilirliğinin yanında görevinde en iyi ehliyet ve liyakate sahip olan kimseyi sultan, beylerbeyi olarak atayabiliyordu (Baykara, 2000, s. 129, 133, 134, 135; Uzunçarşılı, 1988, s. 104).

Beylerbeyi, sultanın buyruğu bir menşur ile göreve tayin ediliyor ve kendisine hilat veriliyordu. Görevini başarı ile yerine getiren beylerbeyine özel hilat giyme töreni düzenleniyordu. Tarihî kaynaklar bu törende beylerbeyine, beylerbeyliği sembolü olarak ne verildiği konusunda herhangi bir bilgi vermemektedir. Ancak Türk tarihinin en önemli siyasî ve edebî kaynaklarından biri olan "*Kutadgu Bilig'de*" ordu kumandanının nasıl olması gerektiği bahsinde vezirin hâkimiyet sembolü olarak "*kalem*" gösterilirken, ordu kumandanının sembolü olarak da "*kılıç*" gösterilmiştir:

"Ey devletli hükümdar, şu iki vazife büyük vazifedir; büklüğün atıdır.
Biri vezirlik diğeri ordu kumandanlığıdır; bunlardan biri kılıç tutar, biri kalem.
Memleketin nizamını ve dizginini bu ikisi ellerinde tutar; bu ikisi el ele verirse, onu kim koparır"
(Yusuf Has Hacıp, 1991, ss. 170-180).

Gaznelilerde ise Ahmed b. Ali Nüştegin sipehsâlâr ve vali olarak Kirman bölgesine gönderildiğinde kendilerine "*kemer, iki tuğlu külâh, davul, bayrak ve beş fil*" sipehsâlârlık sembolü olarak verilmişti (Merçil, 2009, s. 259). Muhtemelen Türkiye Selçuklularında, Karahanlılar ve Gaznelilerin sembollerine benzer beylerbeyliği sembolü verilmekte idi. Bu sembollere ilaveten Selçuklu sultanları askerî görevlerini başarı ile yerine getiren beylere türlü nimetler veriyor, onlara cömertlik göstermekten geri durmuyorlardı. Örneğin Alâeddin Keykubât, başarı ile geçen Gürcistan seferinden sonra Beylerbeyi Kemaleddin Kamyar'a değerli bir "*hilat, kılıç ve rahvan bir at*" hediye etmişti (İbn Bibi, 1996, s. 289).

Selçuklu sultanları, beylerbeyine geniş yetkiler verirken onların faaliyetlerini yakinen takip ediyor, icraatlarının kanun ve töreye uygun olup olmadığını denetleyebiliyorlardı. Böylece onların görevlerini layıkıyla yerine getirip getirmediğini tam olarak tespit edebiliyorlardı. Vaziyete göre

onları azil ve idam edebiliyor veya başka bir göreve atayabiliyordu. Sultan İzzeddîn Keykâvus, Halep Seferi'nin (1216) başarısızlıkla sonuçlanmasından sonra Raban ve Tellbâşer kalelerini Melik Eşref'e teslim etmiş olan Beylerbeyi Nusreteddin'in damadı ve kardeşini idam ile cezalandırmıştı. Bununla da yetinmeyen İzzeddîn Keykâvus bu sefer esnasında görevlerinde ihmalleri bulunduğu ve hatta kendisine ihanet ettiğini düşündüğü bütün beylerini öldürtmüştür. (İbn Bibi, 1996, s. 213, 215, 216; İbn Bibi, 1996, II, s. 125; Turan, 2010, s. 184; Vryonis, 2001, s. 96; Yazıcızâde Ali, 2009, s. 727).

Türkiye Selçuklu Devleti'nde beylerbeyi genellikle asker kökenli ve gulâm sistemine göre yetişmiş Türk, Rum gibi muhtelif kökenli kişilerden atanmakta idi. En tanınmış Rum kökenli gulâmlar arasında Melikü'l-Ümerâ Mübârizeddin Ertokuş, Melikü'l-Ümerâ Seyfeddin Torumtay (Kuşçu, 2002, s. 253; Polat, 2005, s. 48, 49), Celaleddin Karatay (Osman Turan, Celâleddin Karatay hakkında yazmış olduğu makalesinde Celâleddin Karatay'ın Türk kökenli olabileceği ihtimali üzerinde durmuştur), Melikü'l-ümerâ Şemseddin Has Oğuz vardı. Türk kökenli beylerbeyi arasında ise Hüsameddin Çoban Bey ve Seyfeddin Kızıl Bey vardı (İbn Bibi, 1996, s. 213, 215, 216, 125; Turan, 2010, s. 184; Vryonis, 2001, s. 96; Yazıcızâde Ali, 2009, s. 727).

Selçukluların sahip oldukları Danişmendli topraklarında (Sivas, Kayseri, Niksar, Tokat) hâkim olan sosyal yaşam tarzı yerleşik hayat olup, diğer vilayetlere nazaran göçebe yaşam tarzı ikinci planda kalıyordu. Şehirler ve kasabalar daha sık nüfuslu olup sanayi ve ticaret gelişmişti. Uç bölgede yaşayan Türkmenlerin yaşamı ise genellikle yarı göçebelik olup yaylak ve kışlaklarda yaz ve kış mevsimlerinde daima hareket halinde geçiyordu (Akdağ, 1979, s. 91). Uç Türkmenleri her ne kadar yayla ve kışla hayatı yaşasalar da uç beylerbeyinin daima oturdukları şehirler vardı. Bu şehirlerde uç beylerbeyi sefer zamanı askerlerini uç bölgelerden toplamakla yükümlü idi ve topladıkları kuvvetler ile birlikte sultanın ordusuna katılıyorlardı. Uç beylerbeyi sahip oldukları servete mütenasip olarak halka ziyafet de veriyorlar, şair ve âlimleri sofralarında bulunduruyorlar ve onlara ihsanlarda bulunmayı ihmal etmiyorlardı (Akdağ, 1979, s. 104).

Selçuklularda başta sultan ve vezirler (Celaleddin Karatay bin Abdullah Vakfiyesi [Vezir Karatay-ı Kebir], Vakıflar Genel Müdürlüğü Arşivi, 2178-0.19/11) olmak üzere beylerbeyi (Torumtay bin Abdusselam Vakfiyesi [Beylerbeyi], Vakıflar Genel Müdürlüğü Arşivi, 490-0.100/2) de imar faaliyetlerine katılıyorlardı. Medrese, cami, kervansaray hangâh, han, kale gibi toplum yararına uygun yapılar inşa ettiriyorlardı. Bunlara da geniş vakıf arazileri tahsis etmek suretiyle onların devamlılığı sağlanıyordu (İbn Bibi, 1996, ss. 271-274; Scott, 2014, ss. 221-231 Turan, 2010, ss. 169-183). Böylece beylerbeyleri Selçuklu toplumunun sosyal ve kültürel dokusuna doğrudan doğruya temas edip, katkıda bulunuyorlardı.

Emaret beylerbeyliği adı ile de anılan beylerbeyliği makamı 1243 yılına kadar Selçuklu sultanları tarafından yukarıda izah olunduğu üzere atanmışlar ve görevlerini çeşitli şekillerde ifa etmişlerdir. 1243'ten sonra ise metbu devlet ve hâkim güç olarak Moğollar'ın Selçuklu devlet teşkilatı ve ananelerinde olduğu kadar Selçuklu ordu teşkilatında, dolayısıyla beylerbeyliği üzerinde de olumsuz etkileri olmuştur (Aksarayî, 2000, s. 132; Kuşçu, 2002, s. 258). Moğollar özellikle 1256 yılındaki Sultan Hanı Savaşı'ndan sonra "*sipehdâr-ı kebîr*" veya "*sipehdâr-ı memleket*" unvanı verdikleri beylerbeyini, liyakatlerine bakmaksızın ya çok fazla güvendikleri Selçuklu beyleri arasından ya da kendilerine en çok hediye sunan kişiler arasından seçmişlerdi (Kuşçu, 2002, s. 258; Taneri, 1966, s. 165). Hatta İbn Bibi eserinde hem melikü'l-ümerâ hem de beylerbeyi ismini lakap ve unvan şeklinde gelişigüzel kaydetmekle, bu makamın itibarının azaldığını göstermiştir. Moğollar tarafından atanan beylerbeyi doğal olarak yaptığı bütün icraatlarda Selçuklu Sultanı yerine Moğollara karşı sorumlu olmuştu (Kuşçu, 2002, s. 258; Taneri, 1966, s. 165). Bu durum ülke içerisinde yönetim boşluğu ve zafiyetini de beraberinde getirmişti. Görev ve yetkiler açısından ise büyük bir yetki karmaşasına neden olmuştu.

Türkiye Selçuklu Devleti'nde görülen beylerbeyliği teşkilatının bir benzeri yetki ve sorumluluklar farklı olmak birlikte Osmanlı Devleti'nde de vardı. Bu minvalde ilk defa beylerbeyliği unvanına sahip olan Çandarlı Halil Hayrettin Paşa, aynı zamanda geniş bir askerî ve idari yetkilere de sahipti (Taneri, 2019, s. 92). I. Murad zamanında Rumeli Beylerbeyliği, Yıldırım Bayezid zamanında merkezi Ankara olmak üzere Anadolu Beylerbeyliği teşekkül etmişti (İpşirli, 1992, s. 69).

Türkiye Selçuklu Beylerbeyliğinin İdari Görevleri

Hasan b. Abdülmü'min El-Hoyî'nin Rusûmu'r-Resâ'il adlı eserinin valilik fermanı kısmında (takrîr-i eyâlet) valilerin (emîr-i sipehsâlâr) idaresine verilen vilâyette icra etmesi gereken görevler ve sorumlulukları geniş bir şekilde şöyle sıralanmıştır.

“Diğer insanların ahvalinin dirlik ve düzenliği siyasetin gerekliliklerini yerine getirmeye bağlıdır ve Yaratanın emaneti olan reayanın asayişinin korunması adaletin alametlerine itaat etme kuralına tabidir. Bu kelimelerin doğruluğu esasında, sağlam, seçkin ve üstün bir kumandan olan emir, halkın en âdili, vâliilerin en insafı, emirlerin ve büyüklerin önderi, güzel huyları kapsayan, dinin falanı, İslâm'ın ve Müslümanların ışığı, devletin değerlisi, hazretin inandığı, meliklerin ve sultanların seçtiği, uluğ, hassvâli bey Falan - Allah onun yükselişini sürekli kılsın ve adaletini artırsın - şerefli işler ve saygın ameller sırasında yaptığı liyakatli hizmetlerden dolayı ufuklarda meşhurluk kazandığı için Falan bölgenin (mahrusanın) eyaleti (valiliği) onun görev alanına bırakıyor.

O (Vali) gönül rahatlığıyla bu görevi yerine getirmeye başlamalı, adalet merasiminin sergilenmesinde ve insaf yolunun izlenilmesinde yürek temizliği ile çaba sarf etmeli, hayır sahiplerine gereken imkân sağlanmalı, yaramazlık yapanların hasarı def etmeli, rezillere ve eşkıyaya karşı önlem almada hızlı ve acele davranmayı vazife bilmeli, ihanet ehline ceza vermesi gerektiğinde kimsenin onları himaye etmesine aldırılmamalı, Büyük ve Yüce Allah'ın 'Ey akıl sahipleri! Kısasta sizin için hayat vardır. Umulur ki (bu hükme uyarak) korunursunuz, (Kur'an-ı Kerim, Bakara Süresi, Ayet: 179) fermanının manasından endişelenmeli cezayı suça uygun bir şekilde vermeli ve suçluya biçtiği akıbet, onun yaptığı zillete layık olmalıdır. Bu görevin çok sayıda şartları vardır ve kendi yeteneği ile bunların tamamını kapsamalıdır. Bu kurallara uyun olarak kararın içinde tayin edildiği biçimde maaşını alsın ve ondan faydalansın inşallah” (El-Hoyî, 2018, s. 153, 154).

“Vilâyette adalet icra etmesi, fenaların ve ayaktakımının (runûd ve evbâş) zararlarını defetmekte, iyi insanları rahata kavuşturmakta ihtimam göstermesi, hainlerin tevbihinde hiç kimseyi himâyede bulunmaması emir olunmaktadır” (Turan, 1988, s. 177).

Bu sözlerinde el-Hoyî özetle, beylerbeyine halkın dirlik ve düzeni için adalete riayet etme, hayır sahiplerine imkân tanıma, halkı zulümden koruma, cezaların uygulanmasında iltimasa fırsat vermeme, suçluları hak ettiği şekilde cezalandırma ve iyi insanları rahata kavuşturmada ihtimam gösterme görev ve sorumluluklarını hatırlatmaktadır. El-Hoyî'nin verdiği bu bilgiler beylerbeylerinin görev ve sorumlulukları hakkında diğer kaynaklarda yer almayan özgün bilgilerdir.

Her ne kadar el-Hoyî'nin bu eserinde beylerbeyliği atama fermanı bulunmasa da idari görevler açısından valilerin vilayetlerdeki görevleri ile beylerbeyinin eyaletlerdeki idari görevleri muhtemelen birbirine benzemektedir. Beylerbeyi, valilerden idari görev ve makam açısından daha geniş yetkilerle donatılmış idi. Bu sebeple vali atamasına göre beylerbeyliği tayininde daha ihtimam gösterildiği söylenebilir. Bundan başka yukarıda görüldü üzere valilik fermanında iki önemli husus iki farklı paragrafta ifade edilmiştir. Bunlardan birincisi vali atanmadan önce bir valide bulunması gereken özelliklerdir. Bu özellikler daha çok evrensel değerler etrafında şekillenmiştir. İlk olarak vali, siyaseti ve işleyişi bilecek, adalet, güvenlik, insaf, doğruluk, güvenilirlik, güzel huylara ve liyakate sahip olması gerekecektir. İkinci paragrafta ise göreve nasp edildikten sonra ondan beklenen, icra etmesi gereken görev ve sorumluluklar sıralanmıştır.

Hasan b. Abdülmü'min El-Hoyî'nin, *Gunyetü'l-Kâtib ve Münyetü't-Tâlib* adlı eseri Selçuklu devlet erkânının makam ve mevkiler hiyerarşisi açısından incelendiğinde, beylerbeyi makamının merkezî yönetim içerisinde sultan, melikler, saltanat hatunları, vezirler, atabeyler ve saltanat naibinden sonra geldiği görülmektedir (El-Hoyî, 2018, s. 120, 121).

“Gunyetü'l-Kâtib ve Münyetü't-Tâlib (Kâtibin Serveti, Talibin Niyeti) adlı eserde Selçuklu inşa geleneği çerçevesinde beylerbeyinin hitabına şu şekilde yer verilmiştir: Âlemdeki emirlerin meliki (melikü'l-ümerâ), tek Tanrı'ya inanalar ordusunun direği, zorbaları ve asileri kahreden, gazilerin ve mücahitlerin destekçisi, memleketin dayanağı, sultanlar sultanın yardımcısı, büyüklük sahibi,

saadetli beylerbeyi olan muazzam Hudâvendigâr'ın âli cenabının muzaffer bayraklarının püskülüne fetih ve zafer eşlik etsin ve İlahi fazilet yardımının desteğiyle karşısında engeller ve sınırlar olmasın, Peygamber (S.A.S.) ve zürriyeti hatırıma!" (El-Hoyî, 2018, s. 123).

Hasan b. Abdülmü'min El-Hoyî'nin "*Rusûmu'r-Resâ'il ve Nücûmu'l-Fezâ'il (Yazışmaların Usulleri ve Faziletlerin Yıldızları)*" adlı inşâ mecmuasında halkın ileri gelenlerini iki kısma ayırır: Bunlardan birincisi devlet erkânı, ikicisi ise din büyükleri, ilim ve edebiyat ehilleridir. Devlet erkânı kendi arasında iki tabakaya ayrılmıştır. Bunlardan birinci tabakayı; sultanlar, melikler, vezirler, divan başkanlarından meydana gelen merkezi yönetim oluşturur ve beylerbeyi de bu yapı içerisinde yer almaktadır. İkinci tabakayı taşra görevlileri oluşturmaktadır. Bunlar; naib, vali, müşrif, nâzır, kâbız, emîr-i iğdişân, muhtesip, hâcegan gibi kalem erbabı görevlilerdir (El-Hoyî, 2018, s. 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138).

Halkın ileri gelenlerinin ikinci gurubunun ilk tabakasını din büyükleri oluşturur. Bunlar; kadılar, müftüler ve öğretim görevlileri, seyyidler, hatipler, şeyhler, imamlar gibi görevlilerdir. İkinci grubun ikinci tabakasını ise ilim ve edebiyat erbabı oluşturmaktadır. Bunlar ise hekimler, tabipler, müneccimler, şairler ve ediplerden müteşekkildir (El-Hoyî, 2018, s. 138, 139, 140). Görüldüğü gibi "*Rusûmu'r-Resâ'il*'de" devleti ve toplumu oluşturan siyasî ve sosyal yapı ortaya konulduktan sonra bunların makam ve mevkilerine ve görevlerinin niteliklerine uygun hitaplara yer verilmiştir.

"*Rusûmu'r-Resâ'il ve Nücûmu'l-Fezâ'il* adlı eserde devlet ve toplum hayatında önemli rolleri bulunan beylerbeyliğinin hitabı şu şekilde ifade edilir: Emirlerin ve büyüklerin meliklerin meliki, yüksek ve övünülecek hünerleri kapsayan, asileri yok eden, müşrikleri kahreden, gazilerin ve mücahitlerin destekçisi, memleketin dayanağı, sultanlar sultanın yardımcısı, muazzam, hümâyûn beylerbeyi olan Hudâvendigâr'ın cihanın sığınağı olan cenabının üstün gücünün keskin kılıcının heybetiyle İslâm askerle rinin cümlesi çok sayıda ve sınırsız ölçüde muzaffer olsun" (El-Hoyî, 2018, s. 134).

Hasan b. Abdülmü'min El-Hoyî, hem "*Gunyetü'l-Kâtib ve Münyetü't-Tâlib*" adlı eserinde hem de "*Rusûmu'r-Resâ'il ve Nücûmu'l-Fezâ'il*" adlı eserinde Selçuklu idari teşkilatı içerisinde önemli yeri bulunan beylerbeyliğine ait son derece önemli hitap örneklerini vermiştir. Her iki eser el-Hoyî tarafından yazılmasına rağmen hitap şekilleri açısından birbirine benzemekle birlikte içerdiği bilgiler açısından bazı farklılıklar bulunmaktadır. Bu benzerlikler ve farklılıkları şu şekilde sıralayıp değerlendirebiliriz.

Her iki eserde makam ve mevki açısından beylerbeyinin yani ordu komutanının yeryüzündeki diğer odu komutanlarından üstünlüğüne (*Âlemdeki emirlerin meliki*) dikkat çekilmiş ve Selçuklu sultanlarının cihan hâkimiyeti idealine işaret edilmiştir. Yazar, "*Gunyetü'l-Kâtib*'de" tek tanrılı dinlere atıfta bulunurken (*Tek Tanrıya inanalar ordusunun direği*) "*Rusûmu'r-Resâ'il*'de" bu konu ile ilgili herhangi bir bilgi vermemiştir. Her iki eserde beylerbeyinin düşmana karşı şiddetli olması hâli vardır. (*Zorbaları ve asileri kahreden-asileri yok eden, müşrikleri kahreden*) Temelde beylerbeyinin gazilerin ve mücahitlerin destekçisi, memleketin dayanağı, sultanlar sultanının yardımcısı, büyüklük sahibi olduğu belirtilerek devletin temel dayanağını teşkil eden askerî ve savaçılık yönü vurgulanmaktadır. Her iki hitap metninin son cümleleri dua ve dilek cümlelerinden oluşmaktadır. ("*Âli cenabının muzaffer bayraklarının püskülüne fetih ve zafer eşlik etsin*"- İslâm askerlerinin cümlesi çok sayıda ve sınırsız ölçüde muzaffer olsun) "*Gunyetü'l-Kâtib*'in" diğer eserden asıl farkı, Hz. Peygamber ve Onun soyuna yapılan atıftır. (*Peygamber ve zürriyeti hatırıma!*) Bu duruma göre; her iki inşâ eseri de aynı yazar tarafından kaleme alınmış olmasına rağmen "*Gunyetü'l-Kâtib*", "*Rusûmu'r-Resâ'il*'e" göre daha çok dinî motiflerle süslenmiş ve Hz. Ali'nin adı doğrudan zikredilmeyerek onun soyuna işaret edilmiştir.

Sonuç

Selçuklu ordusunun başında bulunan en üst rütbeli görevliye beylerbeyi ismi verilmektedir. Onun en önemli görevi ordunun sevk ve idaresi, barış zamanında ise eğitimi ve her an savaşa hazır hâle getirilmesidir. Beylerbeyliği makamına ait ilk bilgilere I. Kılıç Arslan'ın hükümdarlık yıllarında rastlanılmaktadır. İlerleyen yıllarda merkez ve taşra teşkilatında üçten daha fazla beylerbeyliği makamı

ihdas edilmiştir. Selçuklu devlet teşkilatında beylerbeyliğinin makam ve mevki sıralaması vezirlik ve naiplikten sonra gelmektedir.

Türkiye Selçukluları zamanında beylerbeyinin ataması üç farklı yöntem ile gerçekleşmiştir. Bunlardan birincisi, tarihî temelleri Oğuz Kağan'a dayanan, Oğuz töresi ve gelenekleri çerçevesinde beylerbeyi olma önceliğinin sol kol beylerinden Bayındır boyuna verilmesidir. İkinci yöntem ise, gulamhanelerde başarılı bir şekilde yükselmiş, liyakat sahibi, güvenilir komutanların beylerbeyliğine atanmasıdır. Beylerbeyi olmanın üçüncü yolu ise Selçuklu vilayetlerine serleşker yani subaşı olarak atanmaktan geçiyordu. Bu serleşkerler arasında başarılı olan komutanı sultan, beylerbeyi olarak atayabiliyordu. Bu atanma yöntemleri, Sultan Hanı Savaşı'na (1256) kadar geçerli olmuştur. Bu savaştan sonra beylerbeyi atamaları doğrudan doğruya Moğolların etkisi ile gerçekleştirilmiştir.

Türkiye Selçuklu devletinde bir melikin tahta çıkabilmesi ancak ve ancak devlet adamlarının olmasına bağlıdır. Oğuz geleneklerine göre Selçuklu soyundan olmayan birisinin Selçuklu tahtı üzerinde herhangi bir iddiada bulunması nasıl olanaksız ise, bu soydan gelen bir melik için de büyük devlet ricalinin rızası ve desteği olmadan tahta çıkması aynı şekilde imkânsızdır. Zira sultanın siyasi güvencesi yine onların reyî, rızası ve sultanı kabullenişleri ile ilgilidir. Bundan dolayı devlet adamlarının çoğu kendisine biat etmedikçe bir sultan meşru kabul edilmezdi. Bu çerçevede uç beylerbeyinin (Muzafferiddin Mahmud, Zahiruddin İli, Bedreddin Yusuf) yardım ve destekleri ile tahta çıkan ilk Selçuklu hükümdarı Sultan I. Gıyâseddin Keyhüsrev'dir. I. İzzeddin Keykâvus ve Alâeddin Keykubât'ın tahta çıkışlarında da devlet ricalinin büyük etkisi olmuş ve bu anlamda özellikle merkez beylerbeyi Seyfeddin Ayaba ön plana çıkmıştır.

Beylerbeyliğinin en önemli askerî ve siyasî rolü Selçuklu hâkimiyetinin yayılmasında ve korunmasında olmuştur. Özellikle İzzeddin Keykâvus ve Alâeddin Keykubât dönemlerinin en nüfuzlu beylerbeyinden olan Hüsameddin Çoban Bey, Selçuklu hâkimiyetini denizaşırı liman kenti olan Suğdak şehrine kadar yayılmasında etkili olmuştur. Beylerbeyinin yapmış olduğu bu sefer sayesinde ticaret yollarının güvenliği sağlanmış, Selçuklu devletinin ekonomik ve ticari politikaları başarılı bir şekilde uygulanmıştır.

Başta I. Gıyâseddin Keyhüsrev olmak üzere I. İzzeddin Keykâvus ve Alâeddin Keykubât dönemlerinde devletin gücünün artmasına paralel olarak beylerbeylerinin de nüfuzu artmıştır. Bundan dolayı beylerbeyinin gücünün sultanın güç ve itibarının önüne geçtiği zamanlar olmuştur. Mesela Beylerbeyi Seyfeddin Ayaba'nın sarayında günde seksen koyun kesilirken devrin en kudretli hükümdarı olan Sultan Alâeddin Keykubât'ın sarayında otuz koyun kesiliyordu. Hatta Seyfettin Ayaba'nın bütün beyler üzerindeki nüfuzu ve devlet işlerindeki hâkimiyeti o derece artmıştı ki, hiçbir devlet adamı Sultanın huzurunda bile onun emrinden dışarı çıkamıyordu. Bu durum Beylerbeyi Seyfeddin Ayaba ile Sultan Alâeddin Keykubât'ı iktidar mücadelesi ile karşı karşıya getirmiştir.

Hasan b. Abdülmü'min El-Hoyî'nin *Rusûmu'r-Resâ'il ve Nücûmu'l-Fezâ'il* adlı inşâ mecmuasında verdiği bilgilere göre, beylerbeyi halkın dirlik ve düzeni için adalete riayet etme, hayır sahiplerine imkân tanıma, halkı zulümden koruma, cezaların uygulanmasında iltimasa fırsat vermeme, suçluları hak ettiği şekilde cezalandırma ve iyi insanları rahata kavuşturmada ihtimam gösterme gibi görev ve sorumlulukları yerine getirmekle mükellefti. Beylerbeyiler "devlet erkânı" mensubu olarak yapmış oldukları bu idari ve askeri görevlerin yanı sıra, zaman zaman imar faaliyetlerinde de bulunarak sosyal hayatın gelişmesine katkı sağlamışlardır.

Yazarların Katkı Oranı

Tek yazarlı makalede yazarın katkı payı %100'dür.

Çıkar Çatışması

Makalede çıkar çatışmasına yol açabilecek herhangi bir durum yoktur.

Kaynakça

- Akdağ, M. (1979). *Türkiye'nin iktisadî ve içtimaî tarihi (1243-1453)*. Ankara: Tekin Yayınevi.
- Anna Komnena. (1996). *Alexiad* (B. Umar, Çev.). İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Baykara, T. (2000). *Anadolu'nun tarihî coğrafyasına giriş I. Anadolu'nun idari taksimatı*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- Baykara, T. (2004). *Türkiye Selçuklularının sosyal ve ekonomik tarihi*. İstanbul: IQ Yayınları.
- Bombaci, A. (1978). The army of the Saljuqs of Rum. *Annali*, 38(4), 343-369.
- Cahen, C. (1994). *Osmanlılardan Önce Anadolu'da Türkler* (Y. Moran, Çev.). Ankara: e Yayınları.
- Celeleddin Karatay bin Abdullah. (H. 651, 15. 05 / 1253, 13. 07). Vezir Karatay-ı Kebir Vakfiyesi. VGMA (Defter No: 2178-0, Sayfa No: 0019, Sıra No: 0011). Vakıflar Genel Müdürlüğü Arşivi, Ankara.
- Coşkun, A. (1992). Türkiye Selçuklularında devlet teşkilâtı ve sosyal hayat. K. Seyithanoğlu (Ed.). *Doğuştan Günümüze Büyük İslâm Tarihi Cilt VIII* içinde (ss. 359-382). İstanbul: Çağ Yayınları.
- Gordlevski, V. (1988). *Anadolu Selçuklu devleti* (A. Yaran, Çev.). Ankara: Onur Yayınları.
- Gordlevski, V. (2019). *Küçük Asya'da Selçuklular* (A. İnan ve T. Omorov, Çev.). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Göksu, E. (2008). Târih-i güzîde'ye göre Rûm (Anadolu) Selçukluları. *Nüsha*, 8(27), 23-32.
- Göksu, E. (2010). *Türkiye Selçuklularında ordu*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Hadi, H. B. (2010). *Arın sözlüğü (Etimolojik sözlük)*. Tebriz: Turuz Yayınları.
- Hamdullah Müstevfî-yi Kazvinî. (2018). *Târih-i güzîde* (M. Öztürk, Çev.). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Hasan b. Abdülmü'min El-Hoyî. (2018). *Gunyetü'l-kâtib ve münyetü't-tâlib rûsûmu'r-resâ'il ve nücûmu'l-fezâ'il, Selçuklu inşâ sanatı* (A. C. Yakuboğlu ve N. Musalı, Çev.). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- İbn Bibi. (1996). *El Evamirü'l- ala'ie fi'l-umuri'l-ala'ie, Selçuk name*. C. I, (M. Öztürk, Çev.). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- İbn Bibi. (1996). *El Evamirü'l- ala'ie fi'l-umuri'l-ala'ie, Selçuk name*. C. II, (M. Öztürk, Çev.). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- İpşirli, M. (1992). Beylerbeyi. *TDV İslam Ansiklopedisi*, VI, 69-74.
- Kerîmüddin Mahmud-i Aksarayî. (2000). *Müsâmeretü'l-ahbâr* (M. Öztürk, Çev.). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Kesik, M. (2017). *At üstünde Selçuklular, Türkiye Selçuklularında ordu ve savaş*. İstanbul: Timaş Yayınları.

- Kesik, M. (2021). *Selçuklu müessesesi ve medeniyeti*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları.
- Klausner, C. L. (2019). *Selçuklularda vezirlik* (S. Tarifçi ve M. F. Baş, Çev.). Ankara: Kronik Yayınları.
- Koca, S. (2005). *Selçuklularda ordu ve askerî kültür*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Köprülü, M. (1331). Selçuklular zamanında Anadolu'da Türk medeniyeti. *Milli Tetebbular Mecmuası, I-V* (5), 198-202.
- Köprülü, M. F. (2004). *Bizans müesseselerinin Osmanlı müesseselerine tesiri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Köymen, M. (2020). *Büyük Alâeddin Keykubât ve zamanı* (S. Tarifçi ve S. Koca, Düzl.). İstanbul: Kronik Yayınları.
- Köymen, M. A. (2001). *Büyük Selçuklu imparatorluğu tarihi (Alp Arslan ve zamanı)*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Kur'ân-ı Kerîm, *Bakara Süresi*, Ayet: 2/179.
- Kuşçu, A. D. (2002). Türkiye Selçuklularında ordu ve donanma. *Türkler Ansiklopedisi, VII*, 249-269.
- Merçil, E. (2009). Sipehsâlâr. *TDV İslam Ansiklopedisi, 37*, 259-260.
- Nizâmü'l-mülk. (1999). *Siyâset-nâme* (M. A. Köymen, Çev.). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Pakalın, M. Z. (1983). *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü. C. 1*, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Polat, M. S. (2005). Türkiye Selçuklularında askerî teşkilat (1071-1243). *Marmara Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türklük Araştırmaları Dergisi, (17)*, 17-53.
- Redford, S. (2014). *İktidar imgeleri, Sinop içkalesindeki 1215 tarihli Selçuklu yazıtları* (B. Cezar, Çev.). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Reşîdü'd-dîn Fazlullah. (2010). *Câmi'ü't-tevârih (Zikr-i târih-i âl-i Selçûk)* (H. H. Güneş, E. Göksu, Terc. ve Düzl.). İstanbul: Bilge Kültür, Sanat Yayınları.
- Salim, K. (2005). *Selçuklularda ordu ve askerî kültür*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Taneri, A. (1966). Müsâmeretü'l-ahbâr'ın Türkiye Selçukluları devlet teşkilatı bakımından değerlendirilmesi. *Tarih Araştırmaları Dergisi, IV(6-7)*, 127-171.
- Taneri, A. (2019). *Osmanlı devletinin kuruluş döneminde vezîriâzamlık*. Ankara: Bilge Kültür Sanat Yayınları.
- Taşgıl, A. (2020). Türk Askerî Tarihinin Başlangıcı: Hun Ordusu. A. S. Özkaya (Ed.). *Hunlar'dan Günümüze Türk Askerî Kültürü* içinde (ss. 11-142). İstanbul: Kronik Kitap.
- Torumtay bin Abdusselam. (H. 665 / 1266). Beylerbeyi Torumtay bin Abdusselam Vakfiyesi. VGMA (Defter No: 490-0, Sayfa No: 100, Sıra No: 0002). Vakıflar Genel Müdürlüğü Arşivi, Ankara.
- Tuncer, B. (2004). *Türkiye Selçuklularının sosyal ve ekonomik tarihi*. İstanbul: IQ Yayınları.

- Turan, O. (1988). *Türkiye Selçukluları hakkında resmî vesikalar (Metin, tercüme ve araştırmalar)*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Turan, O. (1992). *Selçuklular zamanında Türkiye*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Turan, O. (2010). Selçuklu devri vakfiyeleri II, Mübarizeddin Ertokuş ve vakfiyesi. B. Koç ve A. Çetin (Ed.). *Prof. Dr. Osman Turan Makaleler* içinde (ss. 169-183). Ankara: Kurtuba Yayınları.
- Turan, Osman. (2010). Selçuklu devri vakfiyeleri III, Celâleddin Karatay vakfı ve vakfiyeleri. B. Koç ve A. Çetin (Ed.). *Prof. Dr. Osman Turan Makaleler* içinde (ss. 183-269). Ankara: Kurtuba Yayınları.
- Turan, R. (1995). *Türkiye Selçuklularında hükümet mekanizması*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Uzunçarşılı, İ. H. (1988). *Osmanlı devleti teşkilatına medhal*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Vryonis, S. (2001). Selçuklu gulâmları ve Osmanlı devşirmeleri. *Cogito*, (29), 93-114.
- Yazıcızâde Ali . (1902). *Tevârih-i âl-i Selçük*. C. III, (Houtsma, Düzl.). Leiden: E.J. Brill.
- Yazıcızâde Ali. (2009). *Tevârih-i âl-i Selçuk* (A. Bakır, Düz.). İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Yinanç, M. H. (2013). *Türkiye tarihi, Selçuklular devri*. C. I, (R. Yinanç, Düzl.). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Yusuf Has Hacip. (1991). *Kutadgu bilig I* (R. R. Arat, Çev.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Extended Abstract

Introduction

The term of “beglerbegi”, come from words either “bey” or “bay” which etymologically dated back to old times. In the meantime, there are no research, which have been made about the title and nicknames of “bey” (beg) and “beglerbegi”. In dictionaries, usually the concepts of bey and beglerbegi are treated as two completely independent terms from each other as historical Turkish titles and nicknames.

The highest rank in the army organization of the Seljuks of Turkey was the beglerbeglik a military office and title. In addition, in the administrative structure, a certain region and administrative staff were meant by the term and beglerbeglik. In medieval historical sources, different names and titles were used about beglerbeglik, such as melikü'l-ümerâ, emîrû'l-ümera, emaret-i beglerbegi, sipehdâr-ı memleket, leşker-i memalik. This situation has made the issue of whether the beglerbeglik institution is an administrative authority or a military authority or both a military and administrative authority controversial. Because of this confusion, İbn Bibi was Persian and wrote his work in Persian, so we can see the title, nickname and other officials in his assessment within the framework of Persian traditions instead of Turkish traditions.

When the Seljuk army is considered an organization and institution, the person who was in the highest position of this organization or institution was given the title of beglerbegi in historical sources. It could be seen that this attendant worked in Seljuks of Turkey, the İlkhaniids, the Golden Horde and the Mamluks in thirteen century. Even though the title of beglerbeglik had not seen in the Ghaznavids and the Great Seljuk State, the title of sipehdâr, sipehsâlâr or emir-i sipehsâlâr corresponding to this title had used. It come across the rank of beylerbeylik with the beginning of the Sultan Kilij Arslan I (1092-1107) who was the leader of Anatolian Seljuks.

Conclusion

In the Seljuk state organization of Turkey, the vizier, regent, beglerbeglik, atabeylik and pervane were among the most important officials of the state. In the ceremony, the beglerbegi were one degree below the viziers. Although this is the general practice, it seems that exceptional situations arise after some significant military successes. beglerbegi, most important military duties were the supply of nomadic Turkmen slaves and wage fighters for the army in the regions where he exercised dominance on behalf of the sultan, as well as their dispatch and administration. In the first half of the thirteen century, the names of Hüsameddin Çoban and Seyfeddin Kızıl in 1221 and Seyfeddin Ayaba in 1220 were mentioned in this rank. According to İbn Bibi, most of the soldiers and government requests in Memâlik-i Rum were slaves and children of Memâlik-i Rum and Melikü'l-ümerâ Seyfeddin Kızıl which were very suitable of buying slaves.

Like other government officials, beglerbegi had the same iqtas. Beglerbegi, located in the center, was located in the center of the state, and beglerbegi, located in the rural, are located in their own province in the rural area and went to the front in wartime. Beglerbegi Hatiroglu Şerefeddin lived in Niğde, which had its own iqta. Throughout the history of the Seljuks of Anatolia, a clear influence in all the affairs of the state in their periods' commenders which were Mübarizeddin Behremşah, Çaşnigir Seyfeddin Ayaba, Hatiroğlu Şerefeddin Mesud, Seyfeddin Torumtay, Kemaleddin Kamyar, Bahaeddin Kutluca, Seyfeddin Kızıl, Hüsameddin Çoban, Emir Komnenos, Hüsameddin Kaymeri, Şemseddin Hasoğuz, Şemseddin Yavtaş could be regardable.

One of the most significant military tasks of the beglerbegi in the Anatolian Seljuks was the dispatch and management of the wartime army. In the army, the officers were attached to the seraskers, and the seraskers were attached to the beglerbegi. Beglerbegi was located in the government center or in his own province, which was close to the center, and when there was a war, he would go to the front.

The central beglerbegi, who was the commander-in-chief of the armies, clearly had influence in all state affairs. That is why they could sometimes fall into a confusion of powers with the ruler and enter into a struggle for influence. Until the Mongol invasion, the Seljuk Sultans managed to break the influence of their beglerbegi between the years of 1176 and 1243. From time to time, they had secured their thrones and crowns by killing them with a certain trick or appointing someone more reliable to this position. For instance, Alâ ad-dîn Kayqubâd eliminated the Beglerbegi Câşnigir Seyfeddin Ayaba, who exceeded his powers and responsibilities and organized a conspiracy against him, and appointed Emir Kommenos, who chose the Islamic religion from the Kommen family, to replace him.

Beglerbegi was appointed to the post by a menşur at the command of the sultan and given a hilat. A special hilat wearing ceremony was being held for beglerbegi, who successfully fulfilled his duty and showed merit. Historical sources did not give any information about what was given to beglerbegi as a symbol of beglerbeglik at this ceremony. Nevertheless, in Kutadgu Bilig, one of the most important political and literary sources in Turkish history, the pen was shown as a symbol of the vizier's dominance, while the army was shown as a symbol of the commander's sword.

The Seljuk sultans gave beglerbegi wide powers, closely monitored their activities, and were able to control whether their actions were in accordance with the law and ceremony. So that they could determine exactly whether they were performing their duties properly. According to the situation, he could discharge and execute them or assign them to another task. Sultan Izz al-Din Kayka'us had punished the Beglerbegi Nusreteddin's son-in-law and brother with execution, who had surrendered the Raban and Tellbâşer fortresses to Melik Ashraf after the failed Aleppo Campaign (1216).

In the Seljuks, beglerbegi, especially sultans and viziers, were also involved in reconstruction activities. They were building buildings suitable for the benefit of society such as madrasas, mosques, caravanserais, hangâh, han, castles. Their continuity was ensured by allocating large foundation lands to them. Thus, beglerbegi directly contacted and contributed to the social and cultural fabric of Seljuk society.

After the Battle of Kösedağ in 1243, the Mongols caused a deterioration in the organization of the Seljuk state and their mother, as well as the organization of the Seljuk army due to the organization of the beglerbeglik. Decisively, , they chose the beglerbegi, to whom they had given the title of sipehdâr-ı kebîr or sipehdâr-ı memleket, either among the Seljuk beys they trusted too much or among the ones who presented them with the most gifts, especially after the Battle of Sultan Khan in 1256. Beglerbegi, who was appointed by the Mongols, naturally, was responsible for all his actions against the Mongols instead of the Seljuk Sultan. This situation brought about a management gap and weakness within the country. In terms of duties and powers, it had caused a great deal of authority confusion.

The administrative duties of the beglerbegi were determined by examining the works of Seljuk construction art. In these works, the positions and positions of beglerbegi within the state authority were determined and his address was included. The Seljuk statesman was examined in the hierarchy of offices and positions, and it was seen that the beglerbegi office came after the sultan, meliks, sultanate ladies, viziers, atabeys, sultanate regent within the central administration.

Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Metaforik Algıları “Kırıkkale Üniversitesi Örneği”

Metin ELKATMIŞ
Kırıkkale Üniversitesi
metinelkatmis@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0002-6132-8865

Mutluhan TANIK
Bağımsız Araştırmacı
mutlu76@windowslive.com
ORCID ID: 0000-0002-6566-5236

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1030963
Geliş Tarihi: 01.12.2021	Revize Tarihi: 07.03.2022
	Kabul Tarihi: 17.03.2022

Atf Bilgisi

Elkatmış, M. ve Tanık, M. (2022). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin metaforik algıları “Kırıkkale Üniversitesi örneği”. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 219-238.

ÖZ

Eğitimin tarihi insanlığın tarihi kadar eskiye dayansa da uzaktan eğitim olgusu oldukça yeni bir uygulamadır. Yaşanılan pandemi süreciyle birlikte kitlesel olarak uygulama imkânı doğmuştur. Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim kavramına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için çalışma nitel veri toplama teknikleri içerisinde yer alan, olgu bilim tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, 2019-2020 öğretim yılında Kırıkkale Üniversitesinde öğrenim gören lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma verileri “uzaktan eğitim” kavramına yönelik algıları ortaya çıkarmak için boşluk doldurmayı gerektiren ve tek sorudan oluşan bir formla toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılarak elde edilen veriler yüzde ve frekans değerleri alınarak tablolar halinde verilmiştir. Buna göre çalışmada, 180 öğrenci uzaktan eğitim kavramına ilişkin 145 geçerli metafor üretmiştir. Üretilen metaforların %70 gibi büyük bir çoğunluğunun olumsuz ifadeler olduğu saptanmıştır. Geliştirilen metaforların 8 kategoriye dağıldığı bu kategorilerden en fazla metaforu kapsayanın “Gereklilik Olan Uzaktan Eğitim”, en az metafor çeşidine sahip olanın ise “Verimsiz Olan Uzaktan Eğitim” kategorisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Üniversite, uzaktan eğitim, metafor, algı.

Metaphorical Perceptions of University Students on Distance Education “The Sample of Kırıkkale University”

ABSTRACT

Although the history of education is as old as the history of humanity, the phenomenon of distance education is a fairly new practice. With the pandemic process, the possibility of mass application has emerged. In this study, it is aimed to determine the perceptions of university students about the concept of distance education through metaphors. In order to achieve this aim, the study was carried out using the phenomenology technique, which is one of the qualitative data collection techniques. The universe of the research consists of undergraduate students studying at Kırıkkale University in the 2019-2020 academic year. The research data were collected with a form consisting of a single question, which requires filling in the blanks in order to reveal the perceptions about the concept of "distance education". In the analysis of the data, the data obtained by using the descriptive analysis technique are given in tables by taking the percentage and frequency values. Accordingly, in the study, 180 students produced 145 valid metaphors for the concept of distance education. It was determined that 70% of the metaphors produced were negative expressions. It was concluded that among these categories, in which the developed metaphors were distributed into 8 categories, the category containing the most metaphors was "Required Distance Education", and the one with the least metaphor type was "Inefficient Distance Education" category.

Keywords: University, distance education, metaphor, perception.

Giriş

İnsanlık tarihi boyunca pek çok felaketlere maruz kalmıştır. Kriz ya da felaketlere yol açan etkenlerden birisi de pandemidir. Pandemi bir hastalığın bir kıtada veya birkaç ülkede aynı anda yaygın olarak görülmesidir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2020). 2019 yılının Aralık ayında ilk olarak Çin’in Wuhan kentinde ortaya çıkan COVID-19 virüsü de modern zamanda karşılaşılan en büyük kriz

ve sorun olarak kayıtlara geçmiştir. COVID-19 virüsünün hızlı yayılması ve yoğun ölümlere sebep olması nedeniyle Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization [WHO]) tarafından 11 Mart 2020 tarihinde tüm dünyada küresel pandemi ilan edilmiştir. Pandemi süreci dünyada olduğu gibi Türkiye’de de sosyal, kültürel, ekonomik yaşamı değiştirmiş hayatın diğer alanlarında olduğu gibi eğitim üzerinde de derin etkiler bırakmıştır (WHO, 2020).

Salgın sebebiyle çoğu ülkede okulların geçici olarak kapatılması kararı alınmıştır. Okulların geçici olarak kapatılmasıyla birlikte dünyada yaklaşık 1.6 milyar öğrencinin eğitimi sekteye uğramıştır (Miks ve McIlwaine, 2020). Salgın hastalık orijinli vaka sayılarının Türkiye’de de süratle artması eğitim kurumlarının geçici olarak kapatılmasını beraberinde getirmiştir. Milli Eğitim Bakanlığının 2019 verilerine göre Türkiye’de ilk, orta ve lise kademelerinde eğitim gören yaklaşık 18 milyon öğrenci bulunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında 18 milyon gibi büyük bir kitlenin okul yaşamına zorunlu olarak ara verilmesi anlamına gelmektedir. Ancak öğrencilerin pandemiden dolayı okuldan uzak kalmaları eğitimden uzak kalmaları anlamına da gelmemektedir. Dünyanın çoğu ülkesinde olduğu gibi Türkiye’de okuldan uzak kalan öğrencilerin eğitimlerinin devam etmesi için teknolojiden faydalanarak eğitim faaliyetlerine uzaktan devam edilmeye çalışılmıştır. Acil önlem paketi kapsamında uzaktan eğitim ülke genelinde yaygın olarak kullanılan en önemli durum haline gelmiştir (Kaleli Yılmaz ve Güven, 2015; Sarı ve Nayır, 2020; Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]), 2020a).

Uzaktan eğitim; televizyon, tablet, bilgisayar gibi araçların kullanılmasıyla fiziki etkileşimin olmadığı öğretim faaliyetidir. Dünyada üç asır önce kullanılmaya başlanan uzaktan eğitim Türkiye’de iki asırdır uygulanan bir yöntemdir (Bozkurt, 2017; Bozkurt, 2020). Uzaktan eğitim daha ayrıntılı ele alındığında geçmiş yıllarda dijital araçların dışında mektup, radyo, kitap, gazete gibi araçlarla da yürütüldüğü anlaşılmaktadır (Clark, 2020; Karakuş, Ucuzsatar, Karacaoğlu, Esendemir ve Bayraktar, 2020). Daha önceki yıllarda birçok personelin mektup aracılığıyla (yazışarak) eğitildiği ancak zamanla teknolojiye göre şekillenerek mektubun dışından görsel ve işitsel duylara hitap eden radyo ve televizyonlar aracılığıyla yapılmaya başlanmıştır. 1996 yılına gelindiğinde ise Bilkent Üniversitesi’nde video konferans sistemi ile Amerika Birleşik Devletleri’nden (ABD) dersler vermeye başlanmıştır (Bozkurt, 2017). Bilişim sistemlerinin gelişmesiyle de uzaktan eğitimin hem sunulduğu ortamların çeşitlenmesine hem de yaygın olarak kullanılmasına sebep olmaktadır.

Uzaktan eğitim modellerinin temel amacı büyük kitlelerin gerekli eğitimleri mekân ve zaman engeline takılmadan almasıdır. Zaman ve mekân sınırlamasının olmaması, eğitimi alacak olan kişiye pek çok fırsat sunmakta, bireylerin ihtiyaç duydukları eğitimi almalarını kolaylaştırmaktadır. Ayrıca uzaktan eğitim, konuların pekiştirilmesi ve daha iyi anlaşılması bakımından bireylere birden fazla tekrar imkânı sunmaktadır (Dinçer, 2006). Fakat uzaktan eğitim beraberinde birçok zorluk ve kısıtlamaları da gündeme getirmektedir. Bu zorluklar hem dersin yürütülmesinden sorumlu olan eğitimciler tarafından hem de öğrenciler tarafından hissedilmekte ve eğitime olumsuz bir şekilde yansımaktadır. Ders esnasında yaşanan teknik sorunlar uzaktan eğitimin en büyük sınırlılıklarından birisidir. Ayrıca uzaktan eğitim bireylerin sosyal becerilerini geliştirmekte yetersiz kalmakta, temel dil becerilerinin kullanımı açısından da bir takım olumsuzlukları barındırmaktadır (Elcil ve Şahiner, 2014; Kaleli Yılmaz ve Güven, 2015; Karakuş vd., 2020). Bozkurt (2020) pandemi nedeniyle yürütülen uzaktan eğitimi barındırdığı sorunlardan dolayı “acil uzaktan eğitim” olarak tanımlamaktadır. Daniel (2020) ise pek çok kurumun uzaktan eğitime dair alt yapı, plan ve hazırlıklarının olduğunu ancak sistemin tam olarak oturmadığını ifade etmiştir. Benzer olarak pek çok eğitimcide tam olarak oturmayan sistemin beraberinde eksikliklere neden olduğunu ileri sürmüşlerdir. Kuşkusuz uzaktan eğitime ilişkin aksaklıkların, eksikliklerin neler olduğunun bilinmesi söz konusu eğitime maruz kalan kimselerin görüşleriyle belirlenebilir. Bu aynı zamanda uzaktan eğitimin niteliğini de belirleyecek önemli bir faktördür. Öğrenci düşüncelerinin belirlenmesinin de farklı yolları mevcuttur. Bunlardan birisi de metaforlardır.

Metaforlar kullanışlı öğretim aracı olmalarının yanı sıra aynı zamanda kullanışlı ölçme aracı olarak da bilinmektedir. Metafor insanların kendilerini ifade etmelerinde tercih ettikleri yöntemlerin başında gelmektedir (Draaisma, 2007). Metafor, herhangi bir kavram ya da olgunun bilinen kavram

veya nesnelere hareketle benzetmeler kullanarak tanımlanmasıdır (Levine, 2005). Taş (2007) bireylerin metafor sayesinde bilinmeyen durumları bilinen durumlarla anlatabileceklerini ifade etmiştir. Ayrıca metaforlar, bireylerin herhangi bir durum ya da kavram hakkındaki algısını da yansıtabilir. Bu duruma ise metaforik algı denilmektedir.

Metaforik algı bir süreç olarak ele alınmaktadır. Esasında açıklanacak veya tanımlanacak olan kavram ya da durumla benzetimler yaparak açıklanması metaforlar sayesinde gerçekleşmektedir (Sezer, 2003). Araştırmacı tarafından analizi yapılacak olgu, durum ya da kavram hakkında örnek metaforlar üretilerek, açıklaması beklenen hedef kitleye sunulur. Hedef kitlede bulunan bireyler ise ürettikleri metaforu ve gerekçeleri ile belirterek üzerinde çalışılan kavram, olgu ya da duruma ilişkin görüşlerini yansıtır (Dayı, Açıköz ve Elçi, 2020).

Konuyla ilgili literatür incelendiğinde uzaktan eğitime ilişkin metaforik algı aracılığıyla farklı gruplara yönelik çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Atik (2020), Bozkurt (2020), Çivril, Aruğaslan ve Özyayın Özkara (2018), Kaleli Yılmaz ve Güven (2015), Yılmaz ve Güven (2021) üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini belirlerken metaforlardan faydalanmışlardır. Ayrıca uzaktan eğitime ilişkin metaforlar aracılığıyla yapılan araştırmaların daha çok üniversite öğrencileri üzerinden yapıldığı görülmektedir. Şahin İzmirli ve Mısırlı (2018) ise araştırmalarında öğretim elamanlarının uzaktan eğitime yönelik görüşlerini metaforlar aracılığıyla belirlemeye çalışmışlardır. Cantürk ve Cantürk, (2021) ise yaptıkları aynı kapsamdaki çalışmayı öğretmenler üzerinden gerçekleştirmişlerdir. Ayrıca literatür incelendiğinde ise konuyla ilgili çok sayıda araştırmanın olduğu da görülmüştür.

En yaygın tarifle metaforik yaklaşım bilinmeyi bilinen bir kavramla benzeterek ifade etmektir. Uzaktan eğitim kavramı da gerek gündelik dilde gerekse literatürde sanal eğitim, açık öğretim, çevrimiçi eğitim online eğitim gibi kavramlarla eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Bu açıdan başta kavramın neliği konusunda birbirinden farklı söylemlerin olması zihinsel bir karmaşaya sebep olabilmektedir. Öte yandan ilgili literatürde yüz yüze eğitimin alternatif olarak (Karpenko, 2008; Akt. Toker Gökçe, 2008) sunulagelmeside sözkonusu eğitimin ne ve nasıl olduğuna ilişkin belirsizlikler taşıdığı düşünülmektedir. Ne var ki yaşanan pandemi sürecinde tüm eğitim kademesinin uzunca bir süre uzaktan eğitimle yürütülmesi literatürde çizilen idelalin karşısında nasıl bir etki ettiğini göstermesi bakımından önemli bir fırsat olarak görülmelidir. Bu bağlamda uzaktan eğitimin üniversite öğrencilerinin zihin dünyalarında nasıl bir yer edindiğinin belirlenmesi önemli bir çaba olarak değerlendirilmelidir. Bu çalışmada da söz konusu kavrama ilişkin görüş ve düşünceler metaforlar aracılığıyla belirlenmesi amaçlanmıştır. Diğer taraftan elde edilecek bulgular uzaktan eğitim kavramına yönelik algıları ortaya çıkarmasının yanısıra ilgili eğitime verilen başarı notu anlamına da gelecektir. Literatürde uzaktan eğitime ilişkin metaforik çalışmalar sınırlı da olsa farklı kademelerde bulunmakla birlikte fiilen bu uygulamayı deneyimlemiş öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmediği görülmektedir. Pandemi sürecinde elde edilen deneyimlerden hareketle oluşturulacak görüşlerin özellikle uzaktan öğrenim gören üniversite gençliği tarafından ortaya konması bu çalışmayı önemli kılmaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
- Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin ürettikleri metaforların öğrencilerin cinsiyetlerine ve metaforların olumlu/olumsuz özelliklerine göre dağılımları nasıldır?
- Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin sahip oldukları metaforlar hangi kategoriler altında toplanmıştır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma desenlerinden olan olgu bilim hayatımızda karşılaştığımız fakat detaylı bilgi sahibi olmadığımız ya da üzerine çokça düşünmediğimiz durum veya olayları derinlemesine inceleme fırsatı sunan çalışma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Olgu bilim çalışmalarında olguların sahip olduğu yapısı kişi veya grupların fikirlerinden yararlanılarak yorumlanmaya çalışılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Genel olarak uzaktan eğitim bilgisayar ve internet teknolojileri aracılığıyla gerçekleştiği bilinen ancak üzerinde daha fazla düşünülmeyen, nasıl olduğuna ilişkin bilgi ve deneyimlerin sınırlı olduğu varsayımıyla söz konusu eğitim türüne ilişkin görüş ve düşünceler olgu bilim deseni aracılığıyla toplanması yoluna gidilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Kırıkkale Üniversitesi'nin farklı fakültelerinde öğrenim gören 180 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma yapılan konuya dair daha kapsamlı bilgi alınması sebebiyle amaçlı örneklem yöntemlerinden “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” ile “maksimum çeşitlilik örnekleme” tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışmanın kolay ve hızlı bir biçimde gerçekleştirilmesi adına örneklem, araştırmacının görev yaptığı kurumdan seçilmiştir. Ayrıca katılımcıların uzaktan eğitim deneyimi yaşamış olmaları ile farklı fakültelerden olmalarında probleme taraf olacakların çeşitliliğini maksimum düzeyde yansıtması için tercih edilmiştir. Buna göre örnekleme oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerinin frekans ve yüzdelik dağılımları aşağıda Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1
Çalışma Grubu Öğrencilerinin Demografik Özellikleri

		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	122	67.78
	Erkek	58	32.22
Toplam		180	100
		<i>f</i>	%
Fakülte	Eğitim Fakültesi	52	28.89
	Fen Edebiyat Fakültesi	51	28.33
	Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi	24	13.33
	Sağlık Bilimleri Fakültesi	18	10.00
	Hukuk Fakültesi	8	4.44
	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	6	3.33
	İslami İlimler Fakültesi	6	3.33
	Tıp Fakültesi	5	2.78
	Veteriner Fakültesi	4	2.22
	Güzel Sanatlar Fakültesi	3	1.67
	Spor Bilimleri Fakültesi	3	1.67
	Toplam		180

Tablo 1 incelendiğine araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin ağırlıklı olarak Eğitim ve Fen Edebiyat Fakültesi’nde öğrenim gördüğü anlaşılmaktadır. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin 122’si kadın (%67.78) iken 58 tanesinin (%32.22) ise erkek olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmaya katılan öğrencilerin “uzaktan eğitim” kavramının yönelik algılarını ortaya çıkarmak için açık uçlu anket formu kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında kullanılan form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümünde katılımcıların cinsiyet ve öğrenim gördükleri fakülte durumlarını betimleyen sorular yer alırken ikinci bölümde ise uzaktan eğitime ilişkin üretilen

metaforların ortaya çıkarılması amacıyla “Bence uzaktan eğitim gibidir/ benzer; Çünkü” cümlesi yer almaktadır. Öğrencilerin geliştirdikleri metaforları bu kalıp cümleye göre vermeleri gerektiği belirtilmiştir. Verilerin toplanması için kullanılan kalıp cümledeki “gibi” ifadesi benzetme yapılması için, “çünkü” ifadesi ise benzetmeye dair gerekçenin açıklamasına yöneliktir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmaya Kırıkkale Üniversitesi’nden 11 farklı fakültede öğrenim gören toplam 180 öğrenci katılmıştır. Verilerin toplanması için oluşturulan formlar elektronik ortamda öğrencilerle paylaşılmış ve öğrencilere yönelik gerekli bilgilendirme yazılı olarak yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerden ilgili kavrama yönelik bir tane metafor üretmelerinin yeterli olacağı bildirilmiştir. Öğrencilerin uzaktan eğitim kavramına ilişkin yazılı olarak ürettikleri 145 tane geçerli metafor değerlendirmeye alınmıştır. Daha sonra ise öğrencilerin geliştirdiği metaforları temsil eden öğrenci sayısı (*f*) ve yüzdesi (%) hesaplanarak tablo halinde getirilmiştir. Araştırma amacına uygun olmayan (benzetme veya açıklama kısmının eksik olmasından dolayı) metaforlar çıkarılarak değerlendirme kapsamına dâhil edilmemiştir. Kalan diğer metaforlar ise numaralandırılarak listelenmiştir.

Bilimsel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik çalışmanın niteliğini belirleyen en önemli unsur olarak değerlendirilir. Lincoln ve Guba (1985) ise nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği sağlamanın dört şekilde olduğunu belirtmişlerdir. Bunlar iç geçerlik yerine inandırıcılık, dış geçerlik yerine aktarılabilirlik, iç güvenilirlik yerine tutarlık, dış güvenilirlik yerine ise teyit edilebilirlik kavramları ile açıklanmıştır (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu kapsamda eldeki araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamaya yönelik yapılanlar kısaca şöyle özetlenebilir; İnandırıcılığı artırmak (iç geçerliği) amacıyla veriler üç farklı uzman tarafından analiz edilmiştir. Aktarılabilirliği (dış geçerlik) sağlamak için araştırma sürecinin aşamaları katılımcılara ayrıntılı olarak verilmiştir. Tutarlılığı (iç güvenilirlik) artırmak için veri toplama araçları ve analiz süreci ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Teyit edilebilirlik (dış güvenilirlik) için ise çalışma süresince elde edilen veriler, görüşme dökümleri ve kodlamalara ilişkin tüm veriler araştırmacılar tarafından bilgisayar ortamında kayıt altına alınmıştır.

Araştırma Etiği

Araştırma verilerinin toplanma süreci, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’nun 08.02.2021 tarihli 01 numaralı oturumunda alınan karar ile başlatılmış, süreç boyunca etik ilkelere uygun şekilde hareket edilmiştir.

Bulgular

Üniversite öğrencilerinin “uzaktan eğitime” ilişkin algılarına yönelik ürettikleri metaforlar ve metaforların sahip olduğu frekans değeri kapsamlı bir şekilde tablolaştırılmıştır. Tablo 2’de öğrenciler tarafından üretilen metaforlar ve sıklık değerleri verilmiştir.

Tablo 2

Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Kavramına İlişkin Metaforlarının Genel Dağılımını

No	f	No	f	No	f			
1	Meyve Vermeyen Ağaç	6	50	Mekân Değiştirmek	1	99	Boş Kap	1
2	Televizyon Programı	5	51	Hazine Sandığı	1	100	Aranan Aşçı	1
3	Güneş	4	52	Fanustaki Çiçek	1	101	Su Vermek	1
4	Bilgisayar Oyunu	4	53	Bozuk Televizyon	1	102	Sistem	1
5	Cankurtaran	3	54	Tekerlekli Sandalye	1	103	Televizyon	1
6	Sabır Taşı	2	55	Uzaktan Sevmek	1	104	Yapay Çiçek	1
7	Yapraksız Ağaç	2	56	Kısıtlı Bir Okul	1	105	Lirik Şiir	1
8	Boş Şişe	2	57	Gri Bir Renk	1	106	Sırat Köprüsü	1
9	Çalar Saat	2	58	Okulun Eve Gelmesi	1	107	Rüya	1
10	Yedek Lastik	2	59	Kırık Kova	1	108	Demokrasi	1
11	Cansız Çiçek	2	60	Dumanlı Tepe	1	109	Devre	1

12	Nefes	2	61	Uzaktan Bakmak	1	110	İlaç	1
13	Kapı	2	62	Televizyon İzlemek	1	111	Prototip	1
14	Tuzsuz Yemek	2	63	Yemek Yapmak	1	112	Elektrik	1
15	Uçak	2	64	Elek İle Su Taşımak	1	113	Sorumluluk	1
16	Mum	2	65	Yabancı Dil	1	114	Işık	1
17	Pencere	2	66	Spor Yapmak	1	115	Zenginlik	1
18	Mecburiyet	2	67	Kalem Kutusu	1	116	Harita	1
19	Fasulyenin Pamukta Yetişi	2	68	Yaramaz Çocuk	1	117	Duvar	1
20	Delik Kovayla Su Taşımak	2	69	Hesap Makinesi	1	118	Ahtapot	1
21	Buzlu Cam	2	70	Kan Emici Böcek	1	119	Ağrı Kesici	1
22	Açlık ve Susuzluk	2	71	Deplasmanda Maç	1	120	Buzlu Yol	1
23	Araba	2	72	Pamuk Şeker	1	121	Kutu	1
24	Kitaplardan Uyarlanan Filmler	1	73	Uzaktaki Araba	1	122	Ağaç	1
25	Eski Model Bilgisayar	1	74	Yanlış Verilen Karar	1	123	Bulanık Su	1
26	Kapısı Belli Olmayan Anahtar	1	75	Okunmamış Kitap	1	124	Kitap	1
27	Kumandayla Araba Yarıştırmak	1	76	Temelsiz Bina	1	125	Yolun Sonu	1
28	Kumanda İle Araba Sürmek	1	77	İnternetsiz Telefon	1	126	YouTube	1
29	Azı Yarar Çoğu Zarar	1	78	Parlayan Yıldız	1	127	Hayal Etmek	1
30	Annesiz Büyüyen Çocuk	1	79	Ruhsuz Beden	1	128	Köprü	1
31	Ayakkabı Çekeceği	1	80	Temel İhtiyaç	1	129	Kumanda	1
32	Sokağa Bırakılan Mama Kabı	1	81	Kelebek Etkisi	1	130	Benzin	1
33	Bilgisayar Sunumu	1	82	Akvaryumdaki Balık	1	131	Şans	1
34	Mektupla İletişim Kurmak	1	83	Sessiz Sinema	1	132	Keçiboynuzu	1
35	İmkânsızlığı Başarmak	1	84	Karışık Turşu	1	133	Su	1
36	Dar Gün Eşyası	1	85	Halüsinasyon	1	134	Telefon	1
37	Parfüm Kokusu	1	86	Ağustos Böceği	1	135	Çiçek	1
38	Matematik Ders Kitabı	1	87	Araba Çekicisi	1	136	Saat	1
39	Patlak Topu Şişirmek	1	88	Gençliğe Özlem	1	137	Koşu Bandı	1
40	Karadan Gemi Yürütmek	1	89	Murphy Kanunları	1	138	Buzdolabı	1
41	Hızlandırılmış Eğitim	1	90	Elektronik Kitap	1	139	Çınar	1
42	Uzak Mesafe İlişkisi	1	91	Çıkmaz Sokak	1	140	Arı	1
43	Boşa Çekilen Kürek	1	92	Sanal Oyun	1	141	Çevirmen	1
44	Sonsuz Bilimin Olduğu Kitap	1	93	Hazıra Konmak	1	142	Altın	1
45	Mum Alevinde Su Kaynatmak	1	94	Hazır Yiyecek	1	143	Kara Kutu	1
46	Manzarayı Pencereden Seyretmek	1	95	Not Defteri	1	144	Gökyüzü	1
47	Fanusta Büyüyen Çocuk	1	96	Aya Bakmak	1	145	Yara Bandı	1
48	Zoraki Yenen Yemek	1	97	Pişmemiş Yemek	1			
49	Karda Kulaç Atmak	1	98	Yapay Zekâ	1			
Toplam						f: 180		

Tablo 2 incelendiğinde çalışma kapsamında toplam 180 öğrenci uzaktan eğitim kavramına ilişkin 145 geçerli metafor ürettiği görülmektedir. Üretilen metaforların sayıları araştırmaya katılan öğrencilerin mevcuduyla kıyaslandığında öğrencilerin uzaktan eğitim kavramına yönelik anlam dünyalarının geniş olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin oluşturduğu metaforlara bakıldığında “uzaktan eğitim” kavramına ilişkin en fazla benzetmenin “*Meyve Vermeyen Ağaç (6), Televizyon Programı (5), Bilgisayar Oyunu (4), Güneş (4) ve Cankurtaran (3)*” kavramları üzerinden yapıldığı görülmektedir. Bu metaforların dışında uzaktan eğitime yönelik tanımın 16 kavram üzerinden “*sabır taşı, yapraksız ağaç, boş şişe, çalar saat, yedek lastik, cansız çiçek, nefes, kapı, tuzsuz yemek, uçak, mum, pencere, mecburiyet, fasulyenin pamukta pişmesi, delik kova ile su taşımak ve buzlu cam*” ikiye kez yapıldığı anlaşılmaktadır. Geriye kalan metaforlar ise birkez kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin uzaktan eğitim kavramına ilişkin ürettikleri metaforların çoğunlukla yakın çevrelerindeki kavramlar üzerinden yapıldığı dikkat çekmektedir. Ayrıca aşağıdaki tabloda ise (Tablo 3) üretilen metaforların gerekçelerinden hareketle olumlu ve olumsuz dağılımları verilmiştir.

Tablo 3
Metaforların Olumlu ve Olumsuz Dağılımları

	Cinsiyete Göre Toplam	Genel Toplam	
		f	%
Olumlu	Kadın	30	16.67
	Erkek	24	13.33
Olumsuz	Kadın	92	51.11
	Erkek	34	18.89
Toplam		180	100

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin ürettikleri metaforların büyük çoğunluğunun olumsuz ifadeler içerdiği anlaşılmaktadır. 54 öğrenci (%30,0) metaforlarında olumlu ifadeler kullanırken, 126 öğrencinin (%70,0) ise olumsuz ifadeler kullandığı görülmektedir. Öğrencilerin geliştirdikleri metaforlar cinsiyetlerine göre ele alındığında; kadın öğrencilerin 30 tanesi (%24,6) olumlu tutum sergilerken, 92 tanesinin (%75,4) ise olumsuz tutum sergilediği anlaşılmaktadır. Erkek öğrencilerin ise 24 tanesinin (%41,4) olumlu, 34 tanesinin (%58,6) ise olumsuz görüşe sahip oldukları belirlenmiştir.

Tablo 4
Uzaktan Eğitim Kavramına Yönelik Metaforlarının Kategorik Dağılımını Gösteren Sonuçlar

Kategoriler	Metaforlar	f	%
Gereklik Olan Uzaktan Eğitim	Güneş(4); Cankurtaran(3); Elektrik; Benzin; Ayakkabı Çekeceği; Işık; Spor Yapmak; Duvar; Dar Gün Eşyası; Azı Yarar Çoğu Zarar; Aranan Aş; Araba Çekicisi; Kalem Kutusu; Araba(2); İlaç; Uçak(2); Sokağa Bırakılan Mama Kabı; Temel İhtiyaç; Nefes(2); Açlık ve Susuzluk(2); Su Vermek; Su; Hazıra Konmak; Arı; Ahtapot; Sonsuz Bilimin Olduğu Kitap; Hazine Sandığı; Zenginlik; Parlayan Yıldız; Okulun Eve Gelmesi; Keçiboynuzu	31	21.38
Gerçekten ve Duygudan Uzak Olan Uzaktan Eğitim	Akvaryumdaki Balık; Hazır Yiyecek; Manzarayı Pencereden Seyretmek; Karda Kulaç Atmak; Cansız Çiçek(2); Fanustaki Çiçek; Halüsinasyon; Sanal Oyun; Rüya; Hayal Etmek; Yapay Çiçek; Buzdolabı; Parfüm Kokusu; Kumandayla Araba Yarıştırmak; Fanusta Büyüyen Çocuk; Mektupla İletişim Kurmak; Annesiz Büyüyen Çocuk; Ruhsuz Beden; Yapay Zekâ; Kitap; Zoraki Yenen Yemek; Mecburiyet(2); Çalar Saat(2)	23	15.86
Sınırları Olan Uzaktan Eğitim	Buzlu Cam(2); Elektronik Kitap; Fasulyenin Pamukta Yetişi(2); Kumanda İle Araba Sürmek; Tekerlekli Sandalye; Kitaplardan Uyarlanan Filmler; Dumanlı Tepe; Buzlu Yol; Kısıtlı Bir Okul; Mum(2); Lirik Şiir; Sorumluluk; Kumanda; Uzaktaki Araba; Köprü; Kapı(2); Pencere(2); Yedek Lastik(2); Saat; Ağrı Kesici;	20	13.79
Boşa Uğraş Olan Uzaktan Eğitim	Bilgisayar Oyunu(4); Telefon; Kan Emici Böcek; Kelebek Etkisi; Sistem; Çınar; Mekân Değiştirmek; YouTube; Televizyon İzlemek; Televizyon Programı(5); Televizyon; Karadan Gemi Yürütmek; Patlak Topu Şişirmek; Elek İle Su Taşımak; Çıkmaz Sokak; Yolun Sonu; Bozuk Televizyon; Kırık Kova; Ağustos Böceği; Yanlış Verilen Karar	20	13.79
Eksikler Barındıran Uzaktan Eğitim	Pişmemiş Yemek; Boş Kap; Sessiz Sinema; Tuzsuz Yemek(2); Yapırsız Ağaç(2); Boş Şişe(2); İnternetsiz Telefon; Koşu Bandı; Temelsiz Bina; Prototip; Demokrasi; Hızlandırılmış Eğitim; Uzaktan Bakmak; Gençliğe Özlem; Uzak Mesafe İlişkisi; Deplasmanda Maç; Uzaktan Sevmek; Aya Bakmak	18	12.41
Bilinmezlik Barındıran Uzaktan Eğitim	Okunmamış Kitap; Gri Bir Renk; Hesap Makinesi; Not Defteri; Şans; Çevirmen; Kara Kutu; Gökyüzü; Yabancı Dil; Kapısı Belli Olmayan Anahtar; Bulanık Su; Kutu; Sabır Taşı(2); Altın; Karışık Turşu	15	10.34
Uğraş gerektiren Uzaktan Eğitim	İmkânsızlığı Başarmak; Matematik Ders Kitabı; Harita; Sırat Köprüsü; Bilgisayar Sunumu; Yaramaz Çocuk; Çiçek; Ağaç; Yemek Yapmak; Devre; Pamuk Şeker	11	7.59
Verimsiz Olan Uzaktan Eğitim	Boşa Çekilen Kürek; Delik Kovayla Su Taşımak(2); Meyve Vermeyen Ağaç(6); Eski Model Bilgisayar; Mum Alevinde Su Kaynatmak; Yara Bandı; Murphy Kanunları	7	4.83
Toplam		145	100

Tablo 4 incelendiğinde “uzaktan eğitime” yönelik üretilen metaforların 8 kategoriye dağıldığı görülmektedir. Bu kategorilerden en fazla metaforu kapsayan “Gereklilik Olan Uzaktan Eğitim”, en az metafor çeşidine sahip olan ise “Verimsiz Olan Uzaktan Eğitim” kategorisidir. Buna göre her bir kategori aşağıda özetlenmiştir;

Kategori-1 (Gereklilik Olarak Uzaktan Eğitim)

“Gereklilik Olarak Uzaktan Eğitim” kategorisine yönelik 40 öğrenci tarafından 31 (%21,4) farklı metafor üretilmiştir. Bu kategoride bulunan “Güneş” 4 kez; “Cankurtaran” 3 kez; “Nefes, Açlık ve Susuzluk, Araba ve Uçak” ise 2’şer kez kullanılmıştır. Geriye kalan “Elektrik, Benzin, Ayakkabı Çekeceği, Işık, Spor Yapmak, Duvar, Dar Gün Eşyası, Azı Yarar Çoğu Zarar, Aranan Aşı, Araba Çekicisi, Kalem Kutusu, İlaç, Sokağa Bırakılan Mama Kabı; Temel İhtiyaç; Su Vermek; Su; Hazıra Konmak; Arı; Ahtapot; Sonsuz Bilimin Olduğu Kitap; Hazine Sandığı; Zenginlik; Parlayan Yıldız; Okulun Eve Gelmesi; Keçiboyunuzu” gibi 25 metafor ise 1’er kez kullanılmıştır. Aşağıda bu kategoride yer alan metaforlardan bazıları geliştirme nedeni ile birlikte verilmiştir;

Ö3: Bence uzaktan eğitim “araba çekicisi” gibidir; Çünkü arıza yapan veya bozulan bir şekilde arabanın yoluna devam etmesi gereklidir.

Ö12: Bence uzaktan eğitim “güneş” gibidir; Çünkü güneş gibi yeşertti umutlarımızı.

Kategori-2 (Gerçekten ve Duygudan Uzak Olan Uzaktan Eğitim)

Araştırmanın bu kategorisinde 26 öğrenci tarafından üretilen 23 (%15,9) farklı metafor yer almaktadır. “Gerçekten Uzak Olan Uzaktan Eğitim” kategorisinde bulunan metaforlardan “Cansız Çiçek, Mecburiyet ve Çalar Saat” ikişer kez, geriye kalan 20 metafor ise “Akvaryumdaki Balık, Hazır Yiyecek, Manzarayı Pencereden Seyretmek, Karda Kulaç Atmak, Fanustaki Çiçek, Halüsinasyon, Sanal Oyun, Rüya, Hayal Etmek, Yapay Çiçek, Buzdolabı, Parfüm Kokusu, Kumandayla Araba Yarıştırmak, Fanusta Büyüyen Çocuk, Mektupla İletişim Kurmak, Annesiz Büyüyen Çocuk, Ruhsuz Beden, Yapay Zekâ, Kitap, Zoraki Yenen Yemek” birer kez kullanılmıştır. Aşağıda bu kategoride yer alan metaforlardan bazıları geliştirme nedeni ile birlikte verilmiştir;

Ö95: Bence uzaktan eğitim “ruhsuz beden” gibidir; Çünkü her ne kadar ders işlense de gerçek ortamın yerini asla veremez.

Ö126: Bence uzaktan eğitim “cam fanustaki çiçek” gibidir; Çünkü cam fanustaki çiçeğe dokunamayız, onu koklayamayız, sulayamayız.

Kategori-3 (Sınırları Olan Uzaktan Eğitim)

“Sınırları olan uzaktan eğitim” kategorisinde 26 öğrenci tarafından üretilen 20 farklı metafor yer almaktadır. Bu kategoride yer alan metaforlar şöyledir: “Buzlu Cam, Fasulyenin Pamukta Yetişmesi, Mum, Kapı, Pencere, Yedek Lastik” 2’şer kez; geriye kalan 14 metafor ise “Elektronik Kitap, Kumanda İle Araba Sürmek, Tekerlekli Sandalye, Kitaplardan Uyarlanan Filmler, Dumanlı Tepe, Buzlu Yol, Kısıtlı Bir Okul, Lirik Şiir, Sorumluluk, Kumanda, Uzaktaki Araba, Köprü, Saat, Ağrı Kesici” 1’er kez kullanılmıştır. Araştırmada en fazla metafor çeşidinin ve metafor sıklığının bulunduğu kategoridir. Ayrıca bu kategoride bulunan 20 metafor toplam metaforların %13,8’ini oluşturmaktadır. Aşağıda bu kategoride yer alan metaforlardan bazıları geliştirme nedeni ile birlikte verilmiştir;

Ö71: Bence uzaktan eğitim “ilaç” gibidir; Çünkü her insana her ilacın etki etmediği gibi uzaktan eğitim de her öğrencinin öğrenmesine aynı şekilde etki etmemektedir.

Ö155: Bence uzaktan eğitim “köprü” gibidir; Çünkü uzaktan eğitim de köprü gibi tek sınırlı bir yoldur.

Kategori-4 (Boşa Uğraş Olan Uzaktan Eğitim)

Çalışmanın bu kategorisinde ise 27 öğrenci tarafından oluşturulan toplam 20 (%13,8) farklı metafor yer almaktadır. Bu kategoride bulunan “Televizyon Programı” 5 kez, “Bilgisayar Oyunu” metaforu da 4 kez kullanılmıştır. Geriye kalan 29 metafor ise 1’er kez tekrar etmiştir. Bunlar,

“Karadan Gemi Yürütmek, Patlak Topu Şişirmek, Elek İle Su Taşımak, Çıkılmaz Sokak, Yolun Sonu, Bozuk Televizyon, Kırık Kova, Ağustos Böceği, Yanlış Verilen Karar, Telefon, Kan Emici Böcek, Kelebek Etkisi, Sistem, Çınar, Mekân Değiştirmek, YouTube, Televizyon İzlemek, Televizyon” şeklinde yer almaktadır. Aşağıda bu kategoride yer alan metaforlardan bazıları geliştirme nedeni ile birlikte verilmiştir;

Ö27: Bence uzaktan eğitim “bilgisayar oyunu” gibidir; Çünkü her ne kadar başında da dursan verim alamadığın bir etkinliktir.

Ö174: Bence uzaktan eğitim “elek su taşımaya” benzer; Çünkü eğitim veriliyormuş gibi görülse de yeterli ve verimli bir süre yaşandığını düşünmüyorum.

Kategori-5 (Eksikler Barındıran Uzaktan Eğitim)

Bu kategoride 21 öğrenci tarafından kullanılan 18 (%12,4) metafor bulunmaktadır. Kategoride yer alan metaforların frekans sıklıkları ise şöyledir: “Tuzsuz Yemek, Yapıksız Ağaç, Boş Şişe” 2’şer kez kullanılırken; kategoride yer alan 15 metafor “Pişmemiş Yemek, Boş Kap, Sessiz Sinema, İnternetsiz Telefon, Koşu Bandı, Temelsiz Bina, Prototip, Demokrasi, Hızlandırılmış Eğitim, Uzaktan Bakmak, Gençliğe Özlem, Uzak Mesafe İlişkisi, Deplasmanda Maç, Uzaktan Sevmek, Aya Bakmak” ise 1’er kez kullanılmıştır. Aşağıda bu kategoride yer alan metaforlardan bazıları geliştirme nedeni ile birlikte verilmiştir;

Ö29: Bence uzaktan eğitim “internetsiz telefon” gibidir; Çünkü internet olmadan akıllı telefonun bir işlevi kalmıyor.

Ö129: Bence uzaktan eğitim “demokrasiye” benzer; Çünkü varlığından söz edilir ama yaşamak mümkün değildir.

Kategori-6 (Bilinmezlik Barındıran Uzaktan Eğitim)

Araştırmanın beşinci kategorisi olan “Bilinmezlik Barındıran Uzaktan Eğitim” 16 öğrenci tarafından üretilen 15 (%10,3) farklı metaforu kapsamaktadır. Bu kategoride bulunan “sabır taşı” 2 kez; geriye kalan 14 metafor ise “Okunmamış Kitap, Gri Bir Renk, Hesap Makinesi, Not Defteri, Şans, Çevirmen, Kara Kutu, Gökyüzü, Yabancı Dil, Kapısı Belli Olmayan Anahtar, Bulanık Su, Kutu, Altın, Karışık Turşu” 1’er kez tekrar etmiştir. Aşağıda bu kategoride yer alan metaforlardan bazıları geliştirme nedeni ile birlikte verilmiştir;

Ö36: Bence uzaktan eğitim “yabancı dil” gibidir; Çünkü sağlıklı iletişim kurulamaz ve sürekli olarak yanlış anlaşılmalara sebep olur.

Ö54: Bence uzaktan eğitim “bulanık su” gibidir; Çünkü bulanık su gibi net ve anlaşılır değil.

Kategori-7 (Uğraştırıcı Olan Uzaktan Eğitim)

“Uğraştırıcı Olan Uzaktan Eğitim” kategorisinde 11 öğrenci tarafından üretilen 11 (%7,6) metafor yer almaktadır. Metaforların frekans sıklıkları incelendiğinde ise bu kategoride yer alan tüm metaforların “İmkânsızlığı Başarmak, Matematik Ders Kitabı, Harita, Sırat Köprüsü, Bilgisayar Sunumu, Yaramaz Çocuk, Çiçek, Ağaç, Yemek Yapmak, Devre, Pamuk Şeker” 1’er kez kullanıldığı anlaşılmaktadır. Aşağıda bu kategoride yer alan metaforlardan bazıları geliştirme nedeni ile birlikte verilmiştir;

Ö145: Bence uzaktan eğitim “sırat köprüsüne” benzer; Çünkü aşması çok zordur.

Ö164: Bence uzaktan eğitim “haritaya” benzer; Çünkü uzaktan eğitim de harita gibi karmaşık, anlaması zor ama aynı zamanda yol göstericidir.

Kategori-8 (Verimsiz Olan Uzaktan Eğitim)

Araştırmanın son kategorisi olan “Verimsiz Olan Uzaktan Eğitim” ise en az metafor çeşidinin yer aldığı kategoridir. Bu kategoride 13 öğrenci tarafından üretilen 7 farklı metafor (%4,8)

bulunmaktadır. Araştırmada en fazla frekans sıklığına sahip olan (6 kez) metafor “*Meyve Vermeyen Ağaç*” bu kategoride yer almaktadır. Geriye kalan metaforlar incelendiğinde ise “*Delik Kovayla Su Taşımak*” 2 kez tekrar ederken; “*Boşa Çekilen Kürek, Eski Model Bilgisayar, Mum Alevinde Su Kaynatmak, Yara Bandı, Murphy Kanunları*” metaforlarının da 1’er kez tekrar ettiği görülmektedir. Aşağıda bu kategoride yer alan metaforlardan bazıları geliştirme nedeni ile birlikte verilmiştir;

Ö44: *Bence uzaktan eğitim “mum alevinde su kaynatmaya” benzer; Çünkü uzaktan eğitim tıpkı mumun ateşinin suyu kaynattığı gibi verimsizdir.*

Ö169: *Bence uzaktan eğitim “yara bandı” gibidir; Çünkü beklenmedik zorluklarda ve aniden gelişen problemlerde, mevcut sıkıntıyı yalnızca bir süreliğine durdurur.*

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada 180 öğrenci tarafından 145 geçerli metafor üretilmiştir. Metaforlar en fazla “*Meyve Vermeyen Ağaç*(f:6); *Televizyon Programı*(f:5); *Güneş*(f:4); *Bilgisayar Oyunu*(f:4); ve *Cankurtaran*(f:3)” üzerinden yapılmıştır. Bunların dışında ise 18 metafor 2’şer kez kullanılırken, geriye kalan metaforlar ise 122 farklı kavram üzerinden yapılmıştır. Çalışmadaki bulgular incelendiğinde üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik düşüncelerini farklı kavramlar üzerinden benzetme yaparak belirttikleri anlaşılmaktadır. Buradan hareketle araştırmaya katılan öğrenciler düşüncelerini dile getirmede yaratıcı ve özgün oldukları görülmektedir. Ne var ki öğrencilerin metaforik ifadelerinde kullandıkları kavramlar değerlendirildiğinde ise metaforları daha çok günlük hayatta sıkça karşılaştıkları nesnelere üzerinden yaptıkları görülmektedir. Bu yönüyle değerlendirildiğinde ise katılımcıların soyut ve derinliği olmayan yüzeysel ve somut kavramlarla düşüncelerini ifade ettikleri söylenebilir. Kültürlenme açısından en son halka olan üniversitelerde katılımcıların kendilerini ifade için daha çok somut ve yakın çevrede var olan nesnelere üzerinden irtibat kurmaları kültürel atmosferin sorgulanmasını da akla getirmektedir. Bu durum üniversite öğrencilerinin hem düşünce üretme hem de düşüncelerini aktarmada yani zihinsel ve dille ilgili yaşadıkları iki boyutlu sorun olarak yorumlanabilir. Ne var ki yapılan araştırmalarda da ilkokuldan üniversiteye hatta lisansüstü eğitime kadar öğrencilerin düşünce becerilerini yeterince geliştiremediklerini bu yüzden de çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını göstermektedir (Güneş, 2012). Benzer şekilde Türkiye’de ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin yeterince iyi olmadığı ifade edilmektedir (Arıcı, 2008).

Araştırmada dikkat çeken önemli tespitlerden birisi ise öğrencilerin oluşturdukları metaforlarda kullandıkları kavramların, okudukları bölümlerle yakın ilişkili olmasıdır. Hukuk fakültesinde öğrenim gören öğrenciler daha çok hukuki terimler (sorumluluk, yanlış verilen karar vb.), tıp fakültesindeki öğrenciler tıbbi terimlerle (aranan aşı, ağrı kesici, ilaç vb.) anlatımlarını yaparken, mühendislik fakültesinde okuyan öğrenciler ise daha çok kendi alanlarıyla ilgili terimler (temelsiz bina, elektrik, yapay zekâ) üzerinden düşüncelerini dile getirmişlerdir. Bu durum bir yandan katılımcıların eğitimini aldığı alan ve mesleği benimsediklerini diğer taraftan da üniversitelerin verdikleri eğitimde belli bir başarıyı yakaladıklarını göstermesi olarak yorumlanabilir.

Araştırmanın öne çıkan kritik bulgularından biri ise üretilen metaforların büyük çoğunluğunun (f:126) olumsuz manalar taşımasıdır. Bu durum dikkate alındığında üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı memnuniyetsizlik yaşadıkları, süreçten rahatsızlık duydukları şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin ürettikleri metaforlardan hareketle pandemi sürecinde alternatif bir eğitim yolu olarak görülen ve uygulanan uzaktan eğitimin yeterli olmadığı ve eksiklikler barındırdığı söylenebilir. Benzer şekilde araştırmaya katılan öğrenciler, uzaktan aldıkları eğitim neticesinde öğrenmelerinin kalıcı olmadığını ve derslere dair zihinlerinde net fikirler oluşmadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin oluşturduğu “patlak topu şişirmek, dumanlı tepe ve elek ile su taşımak gibi metaforlar bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Konuyla ilgili hem yakın zamanda hem de geçmişte yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırmada elde ettiğimiz bu sonucun bir ilk olmadığı görülmektedir. Literatür incelendiğinde teorik olarak pek çok çalışmada uzaktan eğitimin önemi ve gerekliliği belirtilmesine karşın pratikte katılımcıların daha çok olumsuz tutum ve değerlendirmeleri bulunmaktadır (Doğan ve Tatık, 2015; Karakuş vd., 2020; Sarı ve Nayır, 2020). Erfidan (2019) araştırmasında üniversite

öğrencilerinin uzaktan eğitimin içeriğini kısmen yeterli buldukları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca yine aynı çalışmada öğrencilerin %50'si uzaktan eğitimi avantajlı bulmazken, %26'sının avantajlı bulunduğunu fakat %24'ünün ise kararsız olduğunu ifade etmiştir. Uzaktan eğitime yönelik tüm çalışmalar incelendiğinde bireylerin uzaktan eğitime yönelik olumsuz düşüncelerinin altında yatan sebebin, erişim sorunları ile verilen eğitim içeriğinin beklentileri karşılamaması gelmektedir. Yine pek çok araştırmada da uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin verdiği sıcaklığı ekranlardan aktaramadığına ilişkin genel kanaat vurgulanmaktadır (Avcı ve Akdeniz, 2021; Sirem ve Baş, 2020). Ayrıca Düzakın ve Yalçınkaya (2008) uzaktan eğitimin geleneksel eğitim sistemine rakip olamayacağını ancak yüz yüze sağlanamayacağı ekstrem durumlarda alternatif olarak kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Bu kapsamda ilgi araştırma bulgusu ile literatür birbirini desteklemektedir.

Araştırmada uzaktan eğitime ilişkin üretilen metaforların gerekçeleri titizlikle incelenerek 8 farklı kategori oluşturulmuştur. Belirlenen kategoriler içeriğine göre olumlu veya olumsuz görüşler olarak nitelendirildiğinde; 7 kategorinin olumsuz “*Gerçekten ve Duygudan Uzak Olan, Sınırları Olan, Boşa Uğraş Olan, Eksikler Barındıran, Bilinmezlik Barındıran, Uğraştırıcı Olan ve Verimsiz Olan Uzaktan Eğitim*”; bir kategorinin ise genel olarak “*Gereklik Olarak Uzaktan Eğitim*,” olumlu ifadeler taşıdığı görülmektedir. Buradan da anlaşılacağı gibi uzaktan eğitime karşı öğrenci algılarının pek de iç açıcı olmadığı söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin geliştirdikleri metaforlara ilişkin gerekçeler detaylı incelendiğinde olumlu kategoride yer alan metaforların da tam anlamıyla benimsenmediği anlaşılmaktadır (Azı Yarar Çoğu Zarar, Dar Gün Eşyası, Açlık ve Susuzluk vb.).

Oluşturulan ilk kategorinin genel fikri uzaktan eğitimin gerçeklerden ve duygulardan uzak olduğudur. Bazı öğrencilere göre uzaktan eğitim duygusuz robotik bir sistem olarak tanımlanmaktadır. Hatta öğrenciler eğitimcilerin gerçekliğini algılamakta zorlandıklarını, ders anlatan eğitimcileri robot gibi gördüklerini ifade etmektedirler. Öğrencilerin oluşturdukları metaforlardan da (çalar saat, ruhsuz beden, sanal oyun ve yapay zekâ vb.) bu durum rahatlıkla anlaşılmaktadır. Alan yazın incelendiğinde de uzaktan eğitime yönelik çalışmalarda benzer sonuçlara rastlanılmaktadır (Demirbilek, Demirtaş, Han ve Atıla, 2021). Kaleli Yılmaz ve Güven, (2015) araştırmalarında uzaktan eğitimin öğrenciler tarafından duygusuz ve etkileşimsiz şeklinde algılandığı sonucuna ulaşmışlardır. Buradan hareketle yüz yüze eğitimin vermiş olduğu gerçeklik ve yaşattığı sıcak duyguların uzaktan eğitimde tam anlamıyla karşılanmadığı söylenebilir. Eğitimsen (2021) yayınladığı eğitim raporunda uzaktan eğitimin öğretmenler tarafından en çok “eksik, faydasız, verimsiz, duygusuz ve ruhsuz” olarak tanımlandığını ifade etmiştir. Yine Gürer, Tekinarslan ve Yavuzalp de (2016) uzaktan eğitimi, öğretmenlerin öğrencilerle göz teması kuramadıkları için duygusuz ve ruhsuz olarak tanımlamışlardır. Daniel (2020) ise araştırmasında öğrenme için yüz yüze iletişimin ve karşılıklı duygu aktarımının çok fazla etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Özetle denilebilir ki gerek eldeki çalışma ve gerekse literatüre ait pek çok bulgu birbirini destekler niteliktedir. Bu da uzaktan eğitimin önemli bir açmazı olarak değerlendirilebilir.

Uzaktan eğitime karşı olumsuz ifadelerin en keskin şekilde işlendiği kategori “boşa uğraş olan uzaktan eğitim” kategorisidir. Bu kategoride yer alan metaforların gerekçeleri incelendiğinde uzaktan eğitimin kendinden beklenileni sağlamadığı bu sebeple de araştırmaya katılan öğrenciler tarafından boş yere verilen uğraş ve harcanan zaman olarak görüldüğü saptanmıştır. Karadan gemi yürütmek, elek ile su taşımak ve çıkmaz sokak gibi metaforlar bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Özgöl, Sarıkaya ve Öztürk'e (2017) göre de uzaktan eğitimin öğrenciler üzerinde herhangi bir ağırlık oluşturmadığını ifade etmişlerdir. Bu durum uygulamalarla da pekiştirildiği görülmektedir. Durak, Çankaya ve İzmirli'de (2020) COVID-19 pandemi sürecinde Türkiye'deki üniversitelerin yaklaşık yarısında öğrencilerin derse devam durumlarının takip edildiği buna karşın diğer yarısında ise devam takibinin yapılmadığı bilgisini vermişlerdir. Bu durum ise başlı başına derse devamı önemsiz kılan ve eğitimin ciddiyetini sorgulayan bir algıyı oluşturabilecek niteliktedir. Bu açıdan söz konusu alternatif eğitim olgusunun sorgulanması ve öğrenci beklentileri doğrultusunda kurgulanması temel bir zorunluluk olarak karşımızda durmaktadır.

Belirlenen bir diğer kategori ise “eksiklikler barındıran uzaktan eğitim” olarak ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan bazı öğrenciler ürettikleri metaforlarda (tuzsuz yemek, yapraksız ağaç, boş şişe ve

internetsiz telefon vb.) uzaktan eğitimin eksiklikler barındırdığını ve etkinliğinin artırılması için bu eksikliklerinin giderilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Öğrenci görüşlerinden hareketle uygulamada olan uzaktan eğitimin çok verimli olmadığı bir takım sınırlılıkları olduğu yorumu yapılabilir. Avcı ve Akdeniz’de (2021) uzaktan eğitimdeki eksikliklerin giderilmemesi mevcut eğitim sisteminde önceden var olan eşitsizliklerin daha da derinleşmesine sebep olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca birçok çalışmada uzaktan eğitimin barındırdığı en büyük sınırlılıklardan birisinin de motivasyon eksikliği olduğu ifade edilmektedir. Bu çalışmada da bazı öğretmen adayları tarafından üretilen metaforların gerekçelerinde (boş şişe, karda kulaç atmak, yanlış verilen karar, kırık kova ve deplasmanda maç) uzaktan eğitimin kendilerinde motivasyon kaybı oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde yapılan pek çok çalışmada uzaktan eğitimin öğrencilerde ve öğretmenlerde motivasyon kaybına sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çilek vd., 2021; Kurt vd., 2021; Karaağaçlı, 2008; Demir, 2014). Benzer şekilde Karakuş vd., de (2020) uzaktan eğitim sürecinin öğrencilerde motivasyon düşüklüğüne sebep olduğunu ve derslere karşı soğuduklarını tespit etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin oluşturdukları metaforlardan hareketle belirlenen bir diğer kategori ise uzaktan eğitimin bilinmezlik barındırdığı yönündedir. Öğrenciler oluşturdukları metaforlara (okunmamış kitap, kara kutu, gökyüzü ve yabancı dil vb.) ilişkin gerekçelerinde bu sorunu süreç içinde sıkça yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrenci ifadelerine göre yalnızca kendilerinin yaşamadıklarını aynı zamanda akademisyenlerin de uzaktan eğitim sistemine yönelik bilinmezlikler yaşadığı anlaşılmaktadır. Hatta süreç içerisinde uzaktan eğitimin yürütüldüğü aracı programlar hakkında net bilgi ve bilgilendirilmenin olmadığı, deneme yanılma yöntemiyle öğrenildiği geliştirilen metaforlar aracılığıyla (kapısı belli olmayan anahtar, hesap makinesi, not defteri) belirtilmektedir. Bu durumda başlı başına metaforik kategoriye teyit eder niteliktedir. Ayrıca uzaktan eğitimin bu yönü eğitimcilerin mesleklerine ilişkin görevlerini uygulamada da ciddi bir engel teşkil etmektedir. Yüz yüze eğitimlerde eğitimciler yalnız uzmanı olduğu dersi anlatırken, ekrandan verdikleri eğitimlerde ise ders anlatmanın yanı sıra teknik sistemin kontrolünü de sağlamak zorunda kalmaktadırlar. Fakat burada ilginç olan kısım ise çoğu eğitimcinin teknik bilgi ve donanımına sahip olmadan, denemelerle süreci yönetmeye çalışmalarıdır. Ancak bu şekilde yapılan eğitimlerin pek fazla etkili olmadığı düşünülmektedir (Karadağ ve Yücel, 2020; Trikoilis ve Papanastasiou, 2020). Valentine (2002) eğitimcilerin uzaktan eğitim teknolojilerini bilmeden verdikleri eğitimin pek fazla faydasının olmadığını ve bu durumun eğitimin kalitesini olumsuz olarak etkilediğini ifade etmiştir. Bakioğlu ve Çevik (2020) araştırmalarında birçok eğitimcinin kendilerini uzaktan eğitime karşı yetersiz hissettiklerini bulgularken, Akgül ve Oran (2020) ise öğretmenlere uzaktan eğitime yönelik dijital materyallerin hazırlanmasına ve bilgi teknolojilerini kullanmalarına ilişkin hizmet içi eğitimlerin verilmesini önermişlerdir. Asandaş ve Hacıcaferoğlu (2021) salgın süreci ile ilk kez karşılaşan eğitimcilerin hem uzaktan eğitime hem de bu eğitim için gerekli materyal hazırlamaya karşı yetersiz olduklarını ve bu yetersizliklerini ders sürecine yansıtıklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Durak, Çankaya ve İzmirli de (2020) araştırmalarında akademisyenlerin yaklaşık üçte birinin uzaktan eğitime hazır olmadıklarını saptamışlardır. Sarı ve Nayır (2020) ise eğitimcilerin uzaktan eğitime yönelik teknolojik yetersizliklerinin süreçte karşılaşılabilecek en büyük sorun olacağına dikkat çekmişlerdir. Öte yandan uzaktan eğitime yönelik saptanan bu durum yalnızca Türkiye’ye mahsus olmayıp, pek çok farklı ülkede karşılaşılan ortak problemler arasında yer almaktadır. (Bokayev, Torebekova, Devletbayeva ve Zhakypova, 2021). Bu açıdan eğitimcilerin teknolojik becerilerini geliştirmek adına bir dizi tedbirlerin alınması yararlı olacaktır (Huber ve Helm, 2020). Konunun önemini kavrayan bazı üniversiteler ise öğretim elamanlarının çevrimiçi öğretim becerilerini geliştirmeye yönelik eğitsel çalışmaları çok daha önceden başlattığı da görülmektedir (İzmirli ve Kırmacı, 2017).

Araştırmaya katılan bazı öğrenciler ise uzaktan eğitimin pek çok konuda uğraştırıcı olduğunu, kendilerini ve akademisyenleri bunaltma noktasına getirdiğini belirtmişlerdir (yaramaz çocuk, yemek yapmak, imkânsızlığı başarmak gibi metaforlar). Uzaktan eğitimin uğraştırıcılığının farklı sebepleri bulunmaktadır. Bu sebeplerden birisi de bilişim teknolojileri okuryazarlığındaki yetersizliklerdir (Can, 2020). Ancak ders esnasında yaşanan teknik sorunlar uzaktan eğitimi uğraştırıcı yapan bir diğer sebeptir. Öğrencilerin gerekçeleri (sessiz sinema, sırat köprüsü, dumanlı tepe, buzlu yol) okunduğunda sorunların derslere bağlanma sırasında başlayıp ders esnasında da devam ettiği anlaşılmaktadır. Derste kopuklukların yaşanması, seslerin yankılanması veya sistemin donması başlıca uğraştırıcı sorunlardan

olduğu görülmektedir. Araştırmada elde edilen bulguların literatürdeki ilgili çalışmaların bulgularıyla benzer olduğu görülmektedir. Karakuş vd. de (2020) çalışmalarında uzaktan eğitimde en çok yaşanan sıkıntının teknik aksaklıklardan kaynaklandığı sonucuna ulaşmışlardır (Çilek vd., 2021; Kaleli Yılmaz ve Güven, 2015; Karaağaçlı, 2008). Öğrenciler teknik aksaklıklardan dolayı ya derse girememekte ya da dersin tamamını takip edememekteler. Teknik sorunların sebepleri incelendiğinde ise alt yapı yetersizliği ve internetten kaynaklı sorunlarla karşılaşmaktadır (Altıntaş Yüksel, 2021; Özgöl vd., 2017). Öğrenciler üniversitenin veya kendi buldukları bölgelerin alt yapı yetersizliğinden dolayı derslere katılabilmek için büyük uğraşlar verdiklerini ifade etmektedirler. Uzaktan eğitime karşı alt yapı olarak hazırlıklı olmayan üniversiteler süreçte çok zorlanırken, daha önceden hem alt yapılarına hem de personel eğitimlerine yatırım yapan üniversiteler ise süreci zorlanmadan başarılı bir şekilde atlatacaklardır (Durak vd., 2020). Buradan da anlaşılacağı gibi eğitimin her kademesi için beklenmedik durumlara karşı planların geliştirilmesi hem eğitimin kesintiye uğramasını engelleyecek hem de eğitim altyapılarına olan güveni arttıracaktır (UNESCO, 2020a). Ancak öğrencilerin kullanacağı internet altyapıları üniversitelerin sorumluluk alanının dışındadır. İnternette kaynaklı sorunlar ise ilgili merciler tarafından giderilmesi beklenmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğu internetin uzaktan eğitimdeki en büyük problemlerden biri olduğunu ifade etmektedir. Üretilen metaforlardan hareketle internet maliyetleri ve hızlarının eğitime gölge düşürdüğü anlaşılmaktadır. Bazı öğrenciler metaforlar (kan emici böcek, internetsiz telefon, tekerlekli sandalye) aracılığıyla internet paketlerinin yetersiz olduğunu ve var olan internetin ise yeterince hızlı olmadığını dile getirmekteler. Alan yazın incelendiğinde çalışmaların pek çoğunda uzaktan eğitime ilişkin internetten kaynaklanan sorunlarla karşılaşmaktadır (Altıntaş Yüksel, 2021; Can, 2020; Durak vd., 2020; Kurt vd., 2021). İnternette ilgili yaşanan hız problemi Türkiye'nin çözüm üretmesi gereken ciddi sorunlarından biridir. 2020 yılının eylül ayı verilerine göre Türkiye, internet hızı sıralamasında 175 ülke arasında 101'nci sırada yer almaktadır (Amerikaninsesi.com, 2020). Bu durum Türkiye'nin internet hızı bakımından kötü bir karneye sahip olduğunu göstermektedir. Uzaktan eğitimin niteliğini düşüren etkenlerinden birisi de kuşkusuz internetin hızı ve kalitesidir. Bu açıdan Türkiye'nin yüksek hızlı internet erişimi sağlaması, eğitim adına atılacak önemli adımlardan biridir. Artık hızlı internet ve teknolojik donanımlar lüks değil ihtiyaç olmuştur. Ayrıca internetin öğrenciler tarafından maliyet gerektirmesi uzaktan eğitimin eşitsizlikleri körüklemesi olarak değerlendirilebilir. Alan yazında yer alan bazı araştırmalarda uzaktan eğitimin fırsat eşitsizliğine sebep olduğu anlaşılmaktadır. Konuyla ilgili en net ifade ise *"Pandemiyle beraber insanlar maske takmaya başlamış, ancak acı bir deneyimle yetersiz eğitim sisteminin, eşitsizliğin ve küreselleşmenin maskesi düşmüştür"* şeklinde yapılmıştır (Bozkurt, 2020). Bu sebepten ötürü çoğu öğrenci derslere katılamamaktadır (Daniel, 2020; Karakuş vd., 2020). Yaşanılan eşitsizliklerin ortadan kalkması için alt yapının kuvvetlendirilmesi, bireylere erişim imkânı sağlanması ve bireylerin bu konuda bilinçlendirilmesi gerekmektedir (Öztürk, 2005). Bu kapsamda UNESCO'da (2020b) maddi imkânsızlıklar içinde olan çocuklara, eğitime erişim için cihaz temini ve internet desteğinin verilmesini gündeme getirmektedir.

Belirlenen kategorilerden birisi de uzaktan eğitimin verimsiz olduğudur. Çalışmaya katılan öğrenciler uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime göre verimsiz olduğunu, dijital ekranlardan yapılan öğretimin yüz yüze eğitimin yerini tutmadığını belirtmişlerdir. "Boşa çekilen kürek, delik kovayla su taşımak, meyve vermeyen ağaç" gibi metaforlar bu durum için örnek olarak gösterilebilir. Alan yazın incelendiğinde birçok çalışmanın uzaktan eğitim sürecini verimsiz olarak nitelendirdikleri görülmektedir (Altıntaş Yüksel, 2021; Koç, 2021; Kurt vd., 2021; Türk Eğitim Derneği Düşünce Kuruluşu [TEDMEM], 2020). Araştırmaya katılan öğrencilerden bir kısmı uygulama derslerinin ağırlıklı olduğu bölümlerde öğrenim görmekteler. Bu sebeple bazı öğrenciler öğrenim gördükleri bölümleri münasebeti ile teorik bilgilerden çok uygulamaya ihtiyaç duyduklarını ürettikleri metaforların gerekçelerinde belirtmişlerdir. Ancak uzaktan eğitimin olumsuz taraflarından biri de öğrenilen teorik bilgilerin uygulamalı olarak pekiştirilmemesidir. Verilen teorik bilgilerin uygulamalarla pekiştirilmemesi eğitim sürecinin öğrenciler tarafından verimsiz olarak algılanmasına sebep olmaktadır. Süreç boyunca yalnızca teorik bilgilerin verilmesi ya da eğitimde teorik bilgilere bağlı kalınması öğrencilerin anlamlı öğrenmelerini zorlaştırmakta ve mesleki beceri kazanmalarını engellemektedir. Uzaktan eğitimde işlenen derslerin pekiştirilmesi adına uygulamaya dönük çeşitli

ödev ve çalışmaların da verilmesi gerekmektedir (Daniel, 2020). Öğrenciler karşılaştıkları yeni bilgileri pekiştiremedikleri zaman öğrenmeye karşı aşırı kaygılı olmaktadır. Uzaktan eğitim ise öğrenmeye karşı kaygıları gidermede yeterli olmadığı gibi tam aksine artırabilmektedir. Ayrıca bazı öğrenciler karşılaştıkları yeni bilgileri zihinlerinde anlamlandırabilmeleri ve öğrenmeyi kalıcı hale getirebilmeleri için uygulamalara dönük pekiştirmelere ihtiyaç duymaktalar (Valentine, 2002). Erkoca (2021) ise uzaktan eğitimin sahip olduğu dezavantajların kaldırılmasıyla sistemin daha da verimli hale gelebileceğini ifade etmiştir.

Araştırmada öğrencilerin ürettikleri metaforlardan hareketle belirlenen son kategori ise “gereklilik olarak uzaktan eğitim”dir. Bu kategoride yer alan metaforlar diğer kategorideki metaforlara nazaran olumlu ifadeler taşımaktadır. Bazı öğrencilere göre uzaktan eğitim öğrenim sürecinin aksamaması için bir tercih değil gerekliliktir. COVID-19 pandemisinden dolayı okulların geçici olarak kapanması eğitimi bilinmezliğe sürüklemiştir. Bazı öğrenciler ürettikleri metaforlara dair gerekçelerinde, uzaktan eğitimi “karanlığı yok eden ışık” olarak tanımlamaktadır. Literatürde yer alan bazı çalışmalar ise öğrencilerin düşünceleri ile örtüşmektedir (Doğan ve Tatık, 2015; Umurhan, 2014). Kaleli Yılmaz ve Güven (2015) araştırmasında uzaktan eğitimin öğrencilere zaman, mekân gibi konularda fırsat eşitliği sunduğu gerekçesiyle öğrenciler tarafından olumlu olarak algılandığını belirtmişlerdir. Ayrıca Çilek vd. (2021); Karaağaçlı (2008); Kurt vd. (2021) de uzaktan eğitimin pek çok öğrenciye zaman, mekân gibi konularda fayda sağladığını ifade etmişlerdir. Benzer olarak Umurhan’a (2014) göre de uzaktan eğitim derslere ulaşamayan kitleler için imkân sağlama, öğrencilere mekân bağımsızlığı sunma ve derslere esneklik katma gibi avantajlara sahiptir. Bazı araştırmalar ise uzaktan eğitime ilişkin olumsuz yorumların sebebinin bilgi eksikliklerinden kaynaklandığını bulgulamaktadır. Nitekim Karalı, Aydemir, Coşanay ve Şen’in (2020) yaptığı araştırmada da uzaktan eğitimde yaşanan sorunların temelinde bilgi eksikliği yattığını dile getirmişlerdir. Bireylerin uzaktan eğitime yönelik bilgilerinin artması tutumlarını da olumlu yönde etkileyecektir. Bu sebeple bireylerin uzaktan eğitim hakkında bilgilendirilmesi sürecin verimli devam etmesi açısından önemlidir (Ağır, 2007; Kaleli Yılmaz ve Güven, 2015).

Özetle söyleyecek olursak araştırma kapsamında 145 geçerli metafor üretilmiştir. Üretilen metaforların %70 gibi büyük bir çoğunluğunun olumsuz ifadeler olduğu saptanmıştır. Geliştirilen metaforlar ise “Gereklilik Olan Uzaktan Eğitim”, “Gerçekten ve Duygudan Uzak Olan Uzaktan Eğitim”, “Sınırları Olan Uzaktan Eğitim”, “Boşa Uğraş Olan Uzaktan Eğitim”, “Eksikler Barındıran Uzaktan Eğitim”, “Bilinmezlik Barındıran Uzaktan Eğitim”, “Uğraş gerektiren Uzaktan Eğitim” ile “Verimsiz Olan Uzaktan Eğitim” adı altında 8 kategoriye dağıldığı bu kategorilerden en fazla metaforu kapsayanın “Gereklilik Olan Uzaktan Eğitim”, en az metafor çeşidine sahip olanın ise “Verimsiz Olan Uzaktan Eğitim” kategorisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca belirlenen kategorilerin yedisi olumsuz biri ise olumlu nitelik taşımaktadır. Bu da araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun uzaktan eğitim kavramına ilişkin olumsuz bir algıya sahip olduklarını benzer olarak söz konusu eğitim uygulamalarına yönelik görüşlerinin de olumsuz olduğunu düşündürmektedir. Bu kapsamda farklı eğitim tür ve kademelerinde de benzer çalışmalar yapılarak daha nesnel sonuçlar elde edilebilir.

Yazarların Katkı Oranı

Bu makaleye birinci yazarın %50, ikinci yazarın %50 oranda katkısı vardır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum yoktur.

Açıklama: Bu çalışma 23-29 Ağustos 2022 tarihleri arasında, Uluslararası Profesyonel Eğitim Konferansında (IPEC) sunulan sözlü bildiri temel alınarak oluşturulmuştur.

Kaynaklar

- Ağır, F. (2007). *Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Akgül, G. ve Oran, M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, ortaokul öğrencilerinin ve öğrenci velilerinin pandemi sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(2), 15-37.
- Altıntaş Yüksel, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin Covid-19 salgını sürecinde çevrim içi ders-uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Ulakbilge*, 57, 291-303. doi: 10.7816/ulakbilge-09-57-11.
- Amerikaninnesi, (2020). *Türkiye İnternet Hızında 175 Ülke Arasında 101'inci Sırada*. <https://www.amerikaninnesi.com/a/turkiye-internet-hizinda-175-ulke-arasinda-101-inci-sirada/5628354.html> adresinden 21.06.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Arıcı, A. F. (2008). Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 209-220.
- Asandaş, N. ve Hacıcaferoğlu, S. (2021). Koronavirüs (Covid-19) döneminde uzaktan eğitim süreci. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 213-223.
- Atik, A. D. (2020). Fen bilimleri öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı: Bir metafor analizi. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 148-170.
- Avcı, F. ve Akdeniz, E. C. (2021). Koronavirüs (Covid-19) salgını ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar konusunda öğretmenlerin değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi (USBED)*, 3(4), 117-154.
- Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129.
- Bokayev, B., Torebekova, Z., Davletbayeva, Z. and Zhakypova, F. (2021). Distance learning in Kazakhstan: Estimating parents' satisfaction of educational quality during the Covid-19 pandemic. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 25-37.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, AUAD*, 3(2), 85-124.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, AUAD*, 6(3), 112-142.
- Buheji, M. and Ahmed, D. (2020). *Foresight of Coronavirus (COVID-19) opportunitiesfor a better world*. Retrieved from <https://doi.org/10.5923/j.economics.20201002.05> in 21.03.2021.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, AUAD*, 6(2), 11-53.

- Cantürk, G. ve Cantürk, A. (2021). İngilizce öğretmenlerinin Covid-19 küresel salgını sürecinde gerçekleştirdikleri uzaktan eğitim deneyimleriyle ilgili görüşlerinin metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS)*, 3(1), 1-38.
- Clark, J. T. (2020). *Distance education*. Clinical Engineering Handbook içinde (ss. 410-415). Editör: Ernesto Iadanza. Floransa-İtalya: Academic Press.
- Çilek, A., Uçan, A. ve Ermiş, M. (2021). Pandemi sürecinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turan: Stratejik Araştırmalar Merkezi*. 13(49), 308-323.
- Çivril, H., Aruğaslan, E. ve Özaydın Özkara, B. (2018). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik algıları: Bir metafor analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 39-59.
- Daniel, S. J. (2020). *Education and the COVID-19 pandemic*. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11125-020-09464-3> in 21.03.2021.
- Dayı, E., Açıkgöz, G. ve Elçi, A. N. (2020). Güzel sanatlar eğitimi bölümü öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik metaforik algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(1), 95-122.
- Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39, 203-212.
- Demirbilek, N., Demirtaş, H., Han, F. and Atila, F. (2021). Distance education concept from school admin is trator and teachers' perspective, *InonuUniversityJournal of the Faculty of Education*, 22(1), 446-470. DOI: 10.17679/inuefd.827706.
- Dinçer, S. (9-11 Şubat 2006). *Bilgisayar destekli eğitim ve uzaktan eğitime genel bir bakış*. Akademik Bilgi ve İletişim Konferansı, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Doğan, S. ve Tatık, R. Ş. (2015). Marmara Üniversitesi uzaktan eğitim uygulamasının öğrenci görüşleriyle değerlendirilmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(1), 247-261.
- Draaisma, D. (2007). *Bellek metaforları: Zihinle ilgili fikirlerin tarihi* [Metaphors of memory: A history of ideas about the mind] (3. baskı). (G. Koca, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Durak, G., Çankaya, S. ve İzmirli, S. (2020). COVID-19 pandemi döneminde Türkiye'deki üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 14(1), 787-809.
- Düzakın, E. ve Yalçınkaya, S. (2008). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemi ve çukurova üniversitesi öğretim elemanlarının yatkınlıkları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 225-244.
- Eğitimsen (2021). *Araştırmamızın ilk sonuçları: Eğitim Sen uzaktan eğitime yakından bakıyor!* <https://egitimsen.org.tr/arastirmamizin-ilk-sonuclari-egitim-sen-uzaktan-egitime-yakindan-bakiyor/> adresinden 09.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Elcil, Ş. ve Şahiner, D. (2014). Uzaktan eğitimde iletişimsel engeller. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 6(1), 21-33.
- Erfidan, A. (2019). *Derslerin uzaktan eğitim yoluyla verilmesiyle ilgili öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri: Balıkesir Üniversitesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

- Erkoca, M.C. (2021) Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ilgisi-bir çalışma. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAD)*, 7(1), 148-163.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32, 127-146.
- Gürer, M., Tekinarsan, E. ve Yavuzalp, N. (2016). Çevrimiçi ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 7(1), 47-78. DOI: 10.17569/tojqi.74876.
- Huber, S. G. and Helm, C. (2020). *COVID-19 and schooling: evaluation, assessment and accountability in times of crises—reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer* <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09322-y> adresinden 18.06.2021 tarihinde erişilmiştir.
- İzmirli, S. ve Kırmacı, Ö. (2017). Developing online teaching competencies of educators in Turkey. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(22), 38-52.
- Kaleli Yılmaz, G. ve Güven, B. (2015). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(2), 299-322.
- Karaağaçlı, M. (2008). İnternet teknolojileri destekli uzaktan eğitimde sosyal kazanımlar gereksinimi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(2), 63-73.
- Karadağ, E. ve Yücel, C. (2020). Yeni tip korona virüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181-192. doi:10.2399/yod.20.730688.
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö. Esendemir, N. ve Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 19, 220-241. DOI: 10.29000/rumelide.752297.
- Karalı, Y., Aydemir, H., Coşanay, G. ve Şen, M. (2020). Pandemi döneminde uzaktan eğitimde yaşanan sorunlara ilişkin veli ve öğrenci görüşleri. *Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 4(7), 70-84.
- Koç, E. S. (2021). İlkokul öğretim programlarının COVID-19 sonrası yaygınlaşan uzaktan eğitime uygunluğunun incelenmesi. *International Anatolia Academic Online Journal*, 7(81), 24-36.
- Kurt, K., Kandemir, M. A. ve Çelik, Y. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 88-103.
- Levine, P. M. (2005). Metaphors and Images of Classrooms, *Kappa delta Pi Record*, 41(4), 172-175.
- Miks, J. and McIlwaine, J. (2020). *Keeping the world's children learning through COVID-19. Research report, UNICEF.* https://www.unicef.org/coronav_rus/keep_ng-worlds-ch_ldrenlearn_ng-through-cov_d-19 adresinden 09.06.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Miles, M.B. and Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Özgöl, M., Sarıkaya, İ. ve Öztürk, M. (2017). Örgün eğitimde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı değerlendirmeleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 294-304.

- Öztürk, L. (2005). Türkiye’de dijital eşitsizlik: TÜBİTAK-BİLTEN anketleri üzerine bir değerlendirme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24, 111-131.
- Sarı, T. ve Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 15(4), 959-975.
- Sezer, E. (2003). Dilde ve edebiyatta yol metaforu. *Kitaplık Dergisi*, 65, 88-92.
- Sirem, Ö. ve Baş, Ö. (2020). Okuma güçlüğü olan ilkökul öğrencilerinin Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri. *Turkish Studies*, 15(4), 993-1009.
- Şahin İzmirli, Ö. Ş. ve Mısırlı, Z. A. (2018). *Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin metaforik algıları*. Uluslararası Necetibey Eğitim ve Sosyal Araştırmaları Kongresi (26-28 Ekim). Balıkesir. 471-479.
- Taş, O. (2017). *İletişim, medya ve kültür: Anahtar kavramlar*. Ankara: Ütopya.
- Toker Gökçe, A. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 1-12.
- Türk Eğitim Derneği Düşünce Kuruluşu (TEDMEM). (2020). *COVID-19 salgınında öğrenmenin sürdürülmesi*. <https://tedmem.org/covid19/covid-19-salgininda-ogrenmenin-surdurulmesi> adresinden 03.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Trikoilis, D. and Papanastasiou, E. C. (2020). The potential of research for professional development in isolated setting sduring the Covid-19 crisis and beyond. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 295-300. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1257131>.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2020). *Güncel Türkçe Sözlük*, <https://sozluk.gov.tr/>, Erişim tarihi: 01.05.2021.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2020a). *UNESCO’s support: Educational responseto COVID-19*. Retrieved from <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences> in 07.05.2021.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2020b). *COVID-19: 10 Recommendationsto plan distance learning solutions*. Retrieved from <https://en.unesco.org/news/covid-19-10-recommendations-plan-distance-learning> solutions in 05.01.2021.
- Valentine, D. (2002, October 9). Distancelearning: Promises, problems, andpossibilities. *Online Journal of Distance Learning Administration*. Retrieved from <https://www.westga.edu/~distance/ojdla/fall153/valentine53.html> in 03.04.2021.
- Dünya Sağlık Örgütü (WHO). (2020). *Coronavirus disease (COVID-19) pandemic*. Retrieved from <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019> in 06.05.2021.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, G. K. ve Güven B. (2015). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Turkish Journal of Computerand Mathematics Education*, 6(2), 299-322.

Extended Abstract

Introduction

The COVID-19 virus, which first appeared in Wuhan, China in December 2019, has also been recorded as the biggest crisis and problem encountered in modern times. Due to the rapid spread of the COVID-19 virus and causing intense deaths, it was declared a global pandemic by the World Health Organization (WHO) on March 11, 2020. The pandemic process has changed the social, cultural and economic life in Turkey as well as in the world, and has had a profound impact on education as in other areas of life. While schools were temporarily closed in most countries due to the epidemic, an alternative education practice under the name of distance education, which was applied for the first time at a mass level, was continued. In order to continue the education of students who are away from school in Turkey, it has been tried to continue education activities remotely by making use of technology. Distance Learning; It can be defined as a teaching activity where there is no physical interaction with the use of tools such as television, tablet, computer. This educational practice, whose history is not very old, has been applied as the most effective and only way to meet the education needs of the school age population during the pandemic process. The main purpose of this study is to try to determine the perceptions of university students towards the concept of distance education through metaphors. In this context, answers to the following research questions were sought:

1. What are the metaphors that university students create about the concept of distance education?
2. What are the positive or negative metaphors that university students create about the concept of distance education?
3. What are the analogy aspects of the metaphors created by university students about the phenomenon of distance education?

Method

In order to achieve this aim, the study was carried out using the phenomenology technique, which is one of the qualitative data collection techniques. The universe of the research consists of undergraduate students studying at Kırıkkale University in the 2019-2020 academic year. The research data were collected with a form consisting of a single question, which requires filling in the blanks in order to reveal the perceptions about the concept of "distance education". In the analysis of the data, the data obtained by using the descriptive analysis technique are given in tables by taking the percentage and frequency values. For this study, Kırıkkale University Social and Human Sciences Research Ethics Committee was applied and the necessary ethics committee approval was obtained with the date 08.02.2021 and session number 01. In addition, the necessary information was given to the participants before the interview and their consent was obtained.

Findings

In the study, 180 students produced 145 valid metaphors for the concept of distance education. When the number of metaphors produced is compared with the number of students participating in the research, it can be said that the meaning world of the students for the concept of distance education is wide. When the metaphors created by the students participating in the research are examined, it is seen that the most comparisons regarding the concept of "distance education" are made through the concepts of "The Tree That Doesn't Bear Fruit (6), The Television Program (5), The Computer Game (4), The Sun (4), and The Lifeguard (3)". On the other hand, it was determined that 70% of the metaphors produced were negative expressions. In addition, the metaphors developed are called "Distance Education as Necessity, Distance Education Far from Real and Emotional, Distance Education with Limits, Distance Education with Effort, Distance Education with Deficiencies, Distance Education with Uncertainty, Distance Education Requiring Effort and Ineffective Distance

Education". It has been concluded that "Required Distance Education" includes the most metaphors, and "Inefficient Distance Education" category has the least metaphor types.

Conclusion, Discussion and Recommendations

When the findings in the study are examined, it is understood that university students express their thoughts on distance education by making analogies over different concepts. From this point of view, it can be said that the students participating in the research are creative and original in expressing their thoughts. However, when the concepts used by the students in their metaphorical expressions are evaluated, it is seen that they make metaphors mostly on the objects they encounter frequently in daily life. When evaluated from this aspect, it can be said that the participants express their thoughts with superficial and concrete concepts that are abstract and lacking depth. In universities, which are the last link in terms of acculturation, the fact that the participants communicate through more concrete and nearby objects for self-expression also brings to mind the questioning of the cultural atmosphere. This situation can be interpreted as a two-dimensional problem that university students experience both in producing thoughts and in conveying their thoughts, that is, in mental and language. However, studies show that students cannot develop their thinking skills sufficiently from primary school to university and even graduate education, and therefore they encounter various difficulties (Güneş, 2012). Similarly, it is stated that the written expression skills of primary, secondary, high school and university students in Turkey are not good enough (Arıcı, 2008).

One of the prominent critical findings of the research is that most of the metaphors produced have negative meanings. Considering this situation, it can be interpreted that university students experience dissatisfaction with distance education and feel uncomfortable with the process. When both recent and past studies on the subject are examined, it is seen that this result we have obtained in the research is not a first. When the literature is examined, although the importance and necessity of distance education is stated in many studies in theory, there are more negative attitudes and evaluations of the participants in practice (Doğan and Tatık, 2015; Karakuş, Ucuzsatar, Karacaoğlu, Esendemir and Bayraktar, 2020; Sarı and Nayır, 2020). The negativities experienced in education during the pandemic process should be seen as an opportunity to move away from the monotony and mediocrity that has occurred in the education system over the years, and to restructure the education system, and radical reforms should be made in education (Bozkurt, 2020; Sarı and Nayır, 2020). The most correct suggestion that can be made in this study would be to open schools as soon as possible and start face-to-face education. Distance education alone is not a sufficient system to meet the education needs of a country at all levels. However, it is a good system that can be used both to support face-to-face education and in extraordinary situations. Therefore, it is recommended to plan distance education correctly and improve the infrastructure. As a requirement of equal opportunity, financial aid should be provided and necessary tools should be provided so that all students in all types and levels of education can access distance education.

Mesleki Olgunluğun Yordayıcıları Olarak Aile Etkisi, Yaşam Yönelimi ve Kariyer Kararı Verme Durumu

Beyza BULUT
Milli Eğitim Bakanlığı
beyzakincal@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-4430-7007

Feride BACANLI
Gazi Üniversitesi
ferbacanli@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-5712-3867

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1031097
Geliş Tarihi: 01.12.2021	Revize Tarihi: 10.03.2022
	Kabul Tarihi: 21.03.2022

Atf Bilgisi

Bulut, B. ve Bacanlı, F. (2022). Mesleki Olgunluğun yordayıcıları olarak aile etkisi, yaşam yönelimi ve kariyer kararı verme durumu. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 239-256.

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin aile etkisi, yaşam yönelimi ve kariyer karar verme durumunun mesleki olgunluk puanlarını yordayıp yordamadığını belirlemektir. Ayrıca bu çalışmada lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin cinsiyete, sınıf düzeyine ve anne-baba eğitim düzeyine göre incelenmesi de amaçlanmıştır. Çalışma grubunu 310 (159 kız ve 151 erkek) lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, Yaşam Yönelimi Ölçeği (YYÖ-R), Kariyer Seçiminde Aile Etkisi Ölçeği (KSAEÖ) ve Mesleki Olgunluk Ölçeği (MOÖ) kullanılmıştır. Araştırmanın verileri Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi, t testi, tek yönlü varyans ve Kruskal Wallis-H testi kullanılarak çözümlenmiştir. Regresyon analizi sonuçları, yaşam yönelimi ve kariyer kararı verme durumunun birlikte mesleki olgunluğa ilişkin toplam varyansın %6.7'sini açıkladığını göstermiştir. Kariyer kararını verme durumu, mesleki olgunluğun en güçlü yordayıcı olup bunu yaşam yönelimi takip etmektedir. Aile etkisi mesleki olgunluğu anlamlı düzeyde yordamamıştır. Öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinin cinsiyete, sınıf düzeyine, anne ve babanın öğrenim düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur. Araştırmanın sonuçları ilgili literatüre dayanılarak tartışılmıştır. Gelecekteki teorik ve uygulamaya yönelik araştırmalar için öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Mesleki olgunluk, yaşam yönelimi, aile etkisi, kariyer kararı verme durumu.

Family Influence, Life Orientation and Career Decision Making as Predictors of Vocational Maturity

ABSTRACT

The main purpose of this research is to determine whether family influence, life orientation, and career decision status of high school students predict their vocational maturity scores. In addition, the purpose of this study is to examine whether the vocational maturity levels of high school students differ significantly according to educational status of parents, grade level and gender. Study group consists of 310 (159 female and 151 male) high school students. Personal Information Form, Life Orientation Scale (LOS-R), Family Influence Scale (FIS) and Vocational Maturity Scale (VMS) were used to collect data. Data was analyzed using with the Multiple Linear Regression Analysis, t test, one-way variance and Kruskal Wallis-H test were used to analyze the data. Regression analysis results indicated that life orientation and career decision status together explained 6.7% of the total variance regarding vocational maturity. Made a career decided is the strongest predictor of vocational maturity, followed by life orientation. The ratio of family influence to predict vocational maturity did not reach the level of significance. Family influence did not significantly predict vocational maturity. It was found that vocational maturity levels of the students did not differ significantly according to gender, grade level, education level of the parents. The results of the research were discussed based on the relevant literature. Recommendations for future theoretical and practical research are presented.

Key words: Vocational maturity, life orientation, family influence, career decision status.

Giriş

Ergenlik dönemi geleceğe yönelik önemli adımların atıldığı ve bireyin kendisini yeniden keşfettiği kritik bir süreçtir. Aynı zamanda ergenlik dönemi yetişkinliğe geçiş sürecinden önce çatışma ve karmaşaların yaşandığı önemli bir evre olarak görülmektedir (Talu ve Gümüş, 2020). Bu süreç

içerisinde bireyler yaşamlarının farklı alanlarına ilişkin kararlar vermektedirler. Örneğin, Türkiye'deki ergen lise öğrencilerinin ders, meslek alanı ve kariyer seçimi gibi kariyer gelişimleriyle ilgili kararlarını vermeleri gerekmektedir.

Ergenlerin, özellikle kariyer seçimine hazır olmaları için belirli tutumları kazanmaları, gelişimsel ve bilişsel görevleri yerine getirmeleri gerekmektedir (Super, 1963a). Bunlardan bazıları; benlik algısının gelişmesi, meslek yaşamı hakkında gerekli bilgiler edinmek, kişinin benlik algısı, kariyerini bir arada değerlendirebilmesi, etkili kariyer kararları verebilmesi ve kariyer planı yapabilmesidir (Watson, 2008). Kariyer gelişimi kuramcılarında Super (1963b) mesleki olgunluğu, ergenlerin kendilerinden beklenen mesleki gelişim görevlerini üstlenme, ders, meslek alanı ve meslek seçimine hazır olma düzeyi olarak tanımlamaktadır. Mesleki olgunluk bireyin kariyer gelişimi seviyesini tanımlamak için de kullanılmaktadır (H. S. Lee, S. A. Lee, Song ve Kim, 2015). Bu bağlamda, lise öğrencilerinin sahip oldukları kişilik özelliklerine, sosyal ve ekonomik imkanlarına uygun ders, meslek alanı ve kariyer alternatiflerini belirleyebilmeleri için içinde buldukları mesleki gelişim evresinde kendilerinden beklenen mesleki gelişim görevlerini yerine getirmeleri gerekmektedir (Bacanlı, 2020). Super (1963a) mesleki olgunluğun meslek gelişimini ve seçimini etkileyen en önemli faktörlerden birisi olduğunu ileri sürmektedir. Bu yüzden ders, meslek alanı, kariyer seçimi yapmaya hazırlanan ya da bunları gerçekleştirme aşamasında olan ergenlere sunulacak kariyer psikolojik danışmanlığı hizmetleri arasında özellikle mesleki olgunluğu geliştirmeyi amaçlayan hizmetlere öncelikle yer verilmesi oldukça önemli görülmektedir. Bunun için öncelikle, ülkemizdeki lise öğrencilerinin mesleki olgunluklarını etkileyen veya ilişkili olan değişkenlerinin tespit edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Mesleki olgunluk kavramıyla ilgili olarak alanyazında karar verme stilleri, benlik saygısı, kariyer karar verme öz-yetkinliği gibi kişilik özelliklerinin mesleki olgunluk düzeyleriyle ilişkili olduğunu gösteren araştırma bulgularının olduğu bilinmektedir (Akıntuğ ve Birol, 2011; Allen ve Bradley, 2015; Çınar, 2011; Duru, 2019; H. S. Lee, S. A. Lee, Song ve Kim, 2015; Oğuz, 2008; Satan, 2014; Şahin, 2010; Ürün, 2010). Aile katılımının, ebeveyne bağlanma stiline ve gençlere kariyerleri hakkında yararlı bilgi sağlamanın mesleki olgunluk düzeyinin gelişiminde önemli bir role sahip olduğu ifade edilmektedir (H. S. Lee, S. A. Lee, Song ve Kim, 2015). Çin, Japonya, Güney Kore ve Amerika'da öğrenim görmekte olan lise öğrencileriyle yapılan araştırmada, öğrencilerin aileleri ile etkileşimlerinin kariyer hazır bulunuşluklarının önemli bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur (Xiao, Newman ve Chu, 2016). Dokuyan (2016) tarafından 12. sınıf öğrencileriyle yapılan bir araştırmada ise öğrencilerin algıladıkları demokratik ebeveyn tutum düzeyi arttıkça meslek ve eğitim puanlarının arttığı görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin kariyerlerine yönelik araştırmalarında ve kariyer seçimlerinde ailelerinin ilgilerinin ve bağlılıklarının mesleki olgunluk seviyesini arttırdığı bilinmektedir (Keller ve Whiston, 2008). Bununla birlikte araştırma bulguları ebeveynlerden algılanan sosyal destek düzeyi arttıkça mesleki olgunluk düzeyinin arttığını ortaya koymaktadır (Sürücü, 2005; Li, Tien, Gu ve Wang, 2022; Ulaş ve Yıldırım, 2015). Mesleki olgunluğun gelişiminin kişinin içinde yaşadığı aile ortamından, ebeveyn tutumlarından ve ailenin sahip olduğu çocuk yetiştirme stillerinden etkilendiği de ifade edilmektedir (Lim ve You, 2019; Oberai, 2017; Paloş ve Drobot, 2010). Örneğin; demokratik ana baba tutumunun mesleki olgunluğun gelişiminde olumlu etkisinin olduğunu gösteren araştırma bulgularının var olduğu görülmektedir (Bayındır, 1999; Karaca, 2019; Sekmenli, 2000). Son yıllarda, ebeveynlerin çocuğun eğitsel, mesleki, finansal, kariyer hakkında bilgi verme ve ailenin çocuklardan beklentilerinin kariyer seçimiyle ilişkisini inceleyen araştırmaların gerçekleştirildiği (Fouad, Kantamneni, Smothers, Chen ve Terry, 2008); ülkemizde ise kariyer gelişimi ve seçiminde ailenin çocuklarına finansal destek, bilgi desteği, aile desteği, inanç ve değer sistemiyle ilişkilerini inceleyen araştırmalar yapıldığı bilinmektedir. Örneğin ortaöğretim öğrencilerinin kariyer gelişimleri ile anne-babalarına bağlanmaları (Bacanlı ve Sürücü, 2011) ve kariyer gelişimlerinde ailenin etkisini (Şavluk, 2019) inceleyen araştırmaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinin gelişiminde; sosyal çevre desteği, ebeveyn eğitim düzeyi, ebeveyn tutumu, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey gibi faktörlerin etkili olduğunu ortaya koyan araştırma bulgularının var olduğu da görülmektedir (Blustein, 1988; Flouri ve Buchanan, 2002; Patton ve Creed, 2001; Salami, 2008). Clutter (2010) meslek seçimine dair kararların belirginleşmesi üzerinde en etkili faktörlerden bir tanesinin sahip olunan aile çevresi olduğunu ifade etmektedir.

Son yıllarda, yurt dışında ebeveynlerin ergen ve genç çocuklarına meslekler, eğitim ve kariyer alternatifleri, finans kaynakları hakkında bilgi ve destek verme (Fouad vd., 2008), çocuklarının kariyer seçimine ilişkin beklentileri, yaşam değerleri ve inaçları bakımından etkileme gibi tutum ve davranışlarının kariyer gelişimlerine ve seçimlerine etkilerini inceleyen araştırmaların yapılması giderek önem kazanmaktadır (Clutter, 2010; Paloş ve Drobot, 2010; Whiston ve Keller, 2004). Türkiye’de de benzer amaçla araştırmaların yapıldığı ancak bu araştırmaların sınırlı olduğu görölmektedir (Özönlü ve Bacanlı, 2015; Dursun ve Kara, 2019). Bu nedenle bu araştırmada, lise öğrencilerinin aile etkisi, yaşam yönelimi ve kariyer karar verme durumunun mesleki olgunluk puanlarını yordayıp yordamadığını belirlemek amaçlanmaktadır.

Bireyin sahip olduğu aile çevresi kadar mesleki olgunluk seviyesini etkileyen bir diğer önemli değişken ise yaşamı algılama biçimidir. Scheier ve Carver (1985) iyimser bakış açısına sahip bireylerin olumlu yaşam yönelimine sahip olduğunu, karamsar bakış açısına sahip kişilerin ise olumsuz yaşam yönelime sahip olduğunu ileri sürmektedirler. Aydın ve Tezer (1991) ise yaşama karşı pozitif bakış açısına sahip olmanın iyimserlik kavramının ortaya çıkmasına zemin hazırladığını ileri sürmektedirler. Kişilerin olumlu veya olumsuz yaklaşımları yaşamı algılama biçimiyle ilişkilidir. Nispeten dengeli olma hali olarak tanımlanabilen yaşam yönelimi, kişinin faaliyetlerine yön vermekte, aynı zamanda belirli ilke ve kalıplara uyma yükümlülüğüde oluşturmaktadır (Kruzcek ve Janicka, 2019). İnsanlar yaşamları boyunca farklı gelişim dönemlerinden geçmektedirler. Her gelişimsel dönem kişinin yaşama bakış açısında farklılıklar yaratmaktadır. Ergenlik dönemi de gelişim dönemlerinin içerisinde önemli bir yere sahiptir. Kişinin sahip olduğu özelliklerin yaşamı algılayış biçimini etkileyen önemli unsurlar arasında yer aldığı bilinmektedir. İyimserlik düzeyi yüksek olan bireylerin empati, kabul, planlama, etkin dinleme gibi olumlu kişilik özelliklerine ve kendilik değeri, özgüven, başarıya dair inanç gibi benlik saygısına sahip oldukları bilinmektedir (Bastianello, Pacico ve Hutz, 2014; Parmaksız ve Avşaroğlu, 2012). Karakter özellikleri ve tutumların aynı zamanda mesleki olgunluk seviyesi üzerinde etkili olduğu bilinmektedir. Geleceğe yönelik plan yapma becerisi ve kariyer planı faaliyetlerinde kendini keşfetmek adına yapılan tüm girişimler mesleki olgunluk kavramıyla ilişkilidir (Savickas, Briddick ve Watkins, 2002).

Alanyazındaki birçok araştırmada kariyer seçimi kararını vermiş lise ve üniversite öğrencilerinin kariyer gelişimi ve mesleki olgunluk düzeylerinin kariyer kararını vermemiş veya kararsız olan bireylere kıyasla anlamlı olarak yüksek olduğu bulunmuştur (Hamamcı ve Çoban, 2007; K. E. Kim, Y. H. Kim ve Choi, 2011; Powell ve Luzzo, 1998). Yurt içi ve yurt dışı literetürde mesleki olgunluğu inceleyen çok sayıdaki araştırmada ergen kız öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinin erkek öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu (Altuntaş, Atlı ve Kış, 2016; Cho ve Kim, 2014; Çarkıt ve Bacanlı, 2020; Duru, 2019; Keller, 2004; Kuzgun ve Bacanlı, 2019; Lee, 2001), bazı araştırmalarda ise mesleki olgunluğun cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görölmektedir (Birol ve Kırpalp, 2010; Kurniawan, Daharnis ve Karneli, 2020; Lee ve Hughey, 2001). Dolayısıyla kız ve erkek öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin bu farklı sonuçlar, mesleki olgunluğun cinsiyete göre incelenmesini gerektirmektedir. Ortaokul ve lise öğrencilerinin mesleki olgunluklarının sınıf düzeyine, yaşa, akademik başarıya, ailenin gelir düzeyine, ırk ve benzeri değişkenlere göre fark gösterip göstermediğini inceleyen pekçok araştırmanın var olduğu görölmektedir (Creed ve Patton, 2003; Kutlu, 2012; Patton ve Lokan, 2001; Powell ve Luzzo, 1998; Sezer, 2019; Şahin, 2010). Bu nedenle bu araştırmanın temel amacı lise öğrencilerinin kariyer seçiminde aile etkisi, yaşam yönelimi ve kariyer karar verme durumunun mesleki olgunluk puanlarını yordayıp yordamadığını incelemektir. Bu araştırmada lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin cinsiyete, sınıf düzeyine ve anne-baba eğitim düzeyine göre incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi hakkında açıklamalara yer verilmektedir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma ilişkisel tarama modeline dayanılarak yapılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki karşılıklı ilişkilerin değişimlerini ölçmek ve betimlemek için korelasyonel istatistiklerden yararlanır (Creswell, 2017). Bu çalışmada, mesleki olgunluk, kariyer seçiminde aile etkisi, yaşam yönelimi, kariyer karar verme durumu değişkenleri arasındaki karşılıklı ilişkilerin değişimi incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Çanakkale il merkezindeki anadolu lisesi ve imam-hatip lisesinde öğrenim görmekte olan 310 (159 kız ve 151 erkek) 9., 10., 11. ve 12. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrenciler araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın bu bölümünde nicel veri toplama araçlarına yer verilmektedir. Araştırmada kariyer seçiminde aile etkisi ölçeği, mesleki olgunluk ölçeği, yaşam yönelimi ölçeği ve araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan kişisel bilgi formu kullanılmaktadır. Veri toplama araçlarına ilişkin detaylı bilgiler aşağıda sunulmaktadır.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu (KBF) okul türü, doğum tarihi, sınıf düzeyi, cinsiyet, ailenin algılanan ekonomik düzeyi, anne ve babanın eğitim düzeyi sorularını içermektedir. Kişisel bilgi formunda gizliliği korumak için ad, soyad gibi özel sorulara yer verilmemiştir. Bu form araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.

Kariyer Seçiminde Aile Etkisi Ölçeği (KSAEÖ)

Fouad vd., (2010) tarafından geliştirilen Kariyer Seçiminde Aile Etkisi Ölçeği (KSAEÖ) Özünlü ve Bacanlı (2015) tarafından Türk lise öğrencilerine uyarlanmıştır. Orijinal ölçeğin taslak formu 22 maddeli iken son formu 21 maddeli 5'li derecelmeli likert tipi bir ölçektir. Orijinal ölçeğin Bilgi Desteği, Finansal Destek, Aile Beklentileri ve Değerler/İnançlar olmak üzere 4 alt ölçeği vardır. Özünlü ve Bacanlı (2015) önce orijinal KSAEÖ'nin 22 maddeli taslak formunun Türkçe'ye çeviri çalışmasını yapmışlardır. Türkçe KSAEÖ'nin faktör yapısını belirlemek için Türk lise öğrencilerinden toplanan verilere doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Türkçe KSAEÖ'nin de orijinal ölçek gibi 4 faktörlü bir yapısının olduğu görülmüştür. Türkçe KSAEÖ taslak formundaki 17. maddenin regresyon katsayısının (0.02) beklenen düzeyden düşük olması nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Türkçe KSAEÖ'yi de orijinali gibi 21 maddelidir. Türkçe KSAEÖ'nün güvenilirliği için hesaplanan iç tutarlık katsayıları; ölçeğin tümü için .77, Bilgi Desteği Faktörü .89, Finansal Destek Faktörü .78, Aile Beklentileri Faktörü .72, Değer ve İnançlar Faktörü .83 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test tekrar test yöntemiyle hesaplanan kararlılık katsayısı ölçeğin tümü için anlamlı bulunmuştur ($r = .83$). Bu sunulan çalışmada KSAEÖ'nin toplam puanına ilişkin iç tutarlık katsayısı 0.76 bulunmuştur.

Mesleki Olgunluk Ölçeği (MOÖ)

Mesleki olgunluk ölçeği; Kuzgun ve Bacanlı (2019) tarafından öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. 5'li derecelmeli likert tipi olarak geliştirilen ölçek 40 maddeden oluşmaktadır. Maddeler; (1) "Bana hiç uygun değil", (2) "Bana pek uygun değil", (3) "Bana biraz uygun", (4) "Bana uygun" ve (5) "Bana çok uygun" şeklindedir. Ölçekteki maddelerden 19'u olumlu 21'i olumsuz ifadeden oluşmaktadır. Olumlu ifadeler doğrudan olumsuz ifadeler ise tersine değerlendirilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan mesleki olgunluk düzeyinin yüksek olduğunu, düşük puan ise mesleki olgunluk düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir. MOÖ öğrenci tarafından

puanlanıp yorumlanabilecek şekilde hazırlanmıştır. MOÖ'nin güvenilirlik çalışması iç tutarlılık ve kararlılık katsayıları hesaplanarak yapılmıştır. MOÖ'nin iç tutarlık düzeyini belirlemek için MOÖ'den lise 3. sınıftaki 100 öğrencinin aldığı puanlar üzerinden hesaplanan Cronbach alpha katsayısı .89 olarak bulunmuştur. MOÖ'nin 5 hafta ara N=50 lise öğrencisine uygulanmış ve "Testin Tekrarı" yöntemi kullanılarak hesaplanan kararlılık katsayısı .82 bulunmuştur. Bu güvenilirlik katsayılarının mesleki tutum ve davranışları ölçmek için yeterli olduğu kanısına varılmıştır (Kuzgun ve Bacanlı, 2019). Bu araştırma verileri üzerinde hesaplanan MOÖ toplam puan iç tutarlık katsayısı 0.85 bulunmuştur.

Yaşam Yönelimi Ölçeği

Scheier ve Carver (1985) tarafından iyimserliği ölçmek için geliştirilen Yaşam Yönelimi Ölçeği (YYÖ) başlangıçta 12 maddeden oluşmasına rağmen yazarlar tarafından daha sonra revize edilmiş ve 10 maddelik versiyonu 1994 yılında Yaşam Yönelimi Ölçeği-Revize olarak güncellenmiştir. Aydın ve Tezer (1991) ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmalarını gerçekleştirmiştir. YYÖ, 5'li likert tipi (0=kesinlikle katılmıyorum 4=kesinlikle katılıyorum) 10 maddelik bir ölçektir. Ölçekte pozitif yönde 3 madde (1,4 ve 10) ve negatif yönde 3 (3,7,9) maddeleri bulunmaktadır. Bu yüzden 4 dolgu maddesi puanlanmamaktadır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .72 ve dört hafta arayla uygulama sonucu elde edilen test tekrar test güvenilirlik katsayısı .77 olarak bulunmuştur. Ölçekten elde edilen puanın artması öğrencilerin iyimserlik düzeylerinin arttığına işaret etmektedir (Aydın ve Tezer, 1991). Bu sunulan çalışmada YYÖ'nin toplam puanına ilişkin iç tutarlık katsayısı 0.75 bulunmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Ölçme araçlarından oluşturulan veri toplama seti, bu setin uygulandığı gün sınıfta bulunan ve araştırmaya katılmaya gönüllü öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama aşamasından önce KBF, YYÖ, KSAEÖ ve MOÖ'nin yönergeleri hakkında ve araştırmacının amacı hakkında katılımcılara kısa bir bilgi verilmiştir. KSAEÖ'ü toplam puanının, YYÖ'ü toplam puanının ve karar verme durumunun (karar verme ve karar vermeme) birlikte MOÖ'ü puanını yordama gücünü belirlemek için veriler çoklu doğrusal regresyon analizi ile çözümlenmiştir. Mesleki olgunluk düzeyinin cinsiyet düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için verilere bağımsız gruplar *t* testi uygulanmıştır. Mesleki olgunluk düzeyinin sınıf düzeylerine, anne ve baba eğitim düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek amacıyla verilere tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) uygulanmıştır.

Araştırma Etiği

Araştırma kapsamında kullanılan veriler farklı lise türlerinde eğitimine devam etmekte olan öğrencilerden 2019 aralık ayı içerisinde gönüllülük esasına dayalı olarak toplanmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan veriler 2020 yılı öncesinde toplanmıştır. Bu nedenle etik kurul onayı başvurusunda bulunulamamıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amacına uygun olarak verilere uygulanan istatistiksel analizlerin sonuçlarına yer verilmektedir.

Araştırmanın değişkenleri; mesleki olgunluk, yaşam yönelimi, kariyer gelişimi ve seçiminde aile etkisi, karar verme durumlarına (Kararımı verdim, kararımı vermedim) yönelik betimsel istatistik Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1
Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistik

	n	Minimum	Maksimum	\bar{X}	Standart sapma	Çarpıklık	Basıklık
Mesleki olgunluk	275	100	137	120.27	7.17	-.045	.026
Yaşam yönelimi	287	2	24	12.91	4	-.16	.10
Aile etkisi	302	20	100	66.47	14.29	-.69	1.22
Karar durumu*	299	0	1	.51	.50	-.04	-2.01

*1=Karar verdim (n=153), 0=Karar vermedim (n=146)

Tablo 1’ de görüldüğü üzere öğrencilerin mesleki olgunluk puan ortalamaları (\bar{X} = 120.27, Ss=7.17), yaşam yönelimi puan ortalamaları (\bar{X} =12.91, Ss=4), aile etkisi puan ortalamaları (\bar{X} =66.47, Ss=14.29), karar durumu ise (\bar{X} =.51, Ss=.50) olduğu görülmektedir.

Araştırmanın değişkenleri; mesleki olgunluk, yaşam yönelimi, kariyer gelişimi ve seçiminde aile etkisi, karar verme durumlarına (kararımı verdim, kararımı vermedim) ilişkin korelasyon katsayı değerleri Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2
Araştırmanın Değişkenleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	1	2	3
1.Mesleki olgunluk			
2.Yaşam yönelimi	.17*		
3.Aile etkisi	.07	.08	
4.Karar durumu ^a	.21*	.07	-.02

Not: n = 258;*p < .05; ^a karar verdim

Tablo 2’de görüldüğü gibi, mesleki olgunluğun yaşam yönelimi (r = .17, p < .05) ve kararımı vermiş olma durumu (r = .21, p < .05) arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler vardır. Mesleki olgunluk ve aile etkisi arasındaki ilişki pozitif anlamlıdır, fakat bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir (r = .07, p > .05).

Mesleki olgunluk puanlarının cinsiyete göre anlamlı olarak fark gösterip göstermediğini belirlemek için verilere uygulanan bağımsız gruplar için t testi sonuçları Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3
Mesleki Olgunluk Puanlarına Cinsiyete göre Uygulanan T Testi Sonuçları

Grup	n	Levene testi p değeri	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Kadın	148	.128	120.18	6.737	273	-.207	.836
Erkek	127		120.36	7.686			

Not: n=275

Tablo 3’te görüldüğü gibi, kız lise öğrencilerinin mesleki olgunluk puan ortalamaları (\bar{X} =120.18) ve erkek lise öğrencilerinin mesleki olgunluk puan ortalamaları (\bar{X} =120.36) arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t_{(273)} = -.207$; p>.05).

KSAEÖ’i toplam puanının, YYÖ’i toplam puanının ve karar verme durumunun (karar veme ve karar vermeme) birlikte MOÖ’i puanını yordama gücünü belirlemek için lise öğrencilerinden toplanan verilere uygulanan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4’te sunulmaktadır.

Tablo 4

Mesleki Olgunluk Puanının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişken	Mesleki Olgunluk				
	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	112.743	2.491		45.256	.000
Yaşam yönelimi	.266	.105	.154	2.546	.011
Aile etkisi	.037	.032	.070	1.152	.250
Karar durumu*	2.974	.857	.210	3.470	.001

Not: n = 258; R=.280; R²=.078; AdjR²=.067; F=7.187; p < .001; *karar verdim

Tablo 4 incelendiğinde; regresyon eşitliğine giren yaşam yönelimi toplam puanı, aile etkisi toplam puanı ve karar verme durumu (karar verdim, karar vermedim) birlikte mesleki olgunluk puanını anlamlı olarak yordadığı görülmektedir (R=.280; R² =.078; AdjR²=.067; F=7.187; p<.001). Bu bulgu yaşam yönelimi, aile etkisi ve karar verme durumunun (karar verdim) birlikte mesleki olgunluk puanlarına ilişkin toplam varyansın %6.7'sini açıkladığını göstermektedir. Kararımı verdim (β = .210, p<.001) mesleki olgunluğun tek başına en güçlü yordayıcı olup bunu yaşam yönelimi (β = .154, p<.05) takip etmektedir. Aile etkisi (β = .070, p>.05) ise mesleki olgunluğu tek başına anlamlı olarak yordamadığı görülmektedir.

Mesleki olgunluk düzeyinin sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için verilere uygulanan tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) sonuçları Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5

Lise Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk Puanlarının Sınıf Düzeyine göre ANOVA Sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	Standart Sapma	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	F	p
9.sınıf	63	119.6	7.10				
10.sınıf	75	121.3	7.33	139.5 (Gruplar arası)	3 (Gruplar arası)		
11.sınıf	84	119.6	6.98			.90	.44
12.sınıf	53	120.4	7.35	139.78 (Gruplar içi)	271 (Gruplar içi)		

n=275; *p<.05

Tablo 5'de görüldüğü gibi, lise öğrencilerinin mesleki olgunluk puanlarının sınıf düzeyine göre fark gösterip göstermediğini belirlemek için verilere tek yönlü ANOVA uygulanmıştır. ANOVA sonuçları, lise öğrencilerinin mesleki olgunluk puanlarının sınıf düzeyine göre farklılaşmadığını göstermektedir (F_(3,271) = .90; p>.05).

Mesleki olgunluk düzeyinin, anne eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği test etmek amacıyla verilere uygulanan tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) sonuçları Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6

Lise Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine göre ANOVA Sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	Standart Sapma	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	F	p
İlköğretim	169	120.3	7.35				
Ortaöğretim	58	120.5	6.74	33.3 (Gruplar arası)	2 (Gruplar arası)	.33	.71
Yükseköğretim	32	121.5	6.23	12874 (Gruplar içi)	256 (Gruplar içi)		

n=259; *p<.05

Tablo 6’da görüldüğü gibi lise öğrencilerinin mesleki olgunluk puanlarının anne eğitim düzeyine göre fark gösterip göstermediğini belirlemek için verilere tek yönlü ANOVA uygulanmıştır. ANOVA sonuçları, lise öğrencilerinin mesleki olgunluk puanlarının anne eğitim düzeyine göre farklılaşmadığını göstermektedir ($F_{(2, 256)} = .33; p > .05$).

Mesleki olgunluk düzeyinin, baba eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için verilere uygulanan tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) sonuçları Tablo 7’de sunulmaktadır.

Tablo 7

Lise Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine göre ANOVA Sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	Standart Sapma	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	F	p
İlköğretim	130	119.5	8	207.9(Gruplar arası)	2 (Gruplar arası)		
Ortaöğretim	75	120.4	6.22			2.01	.13
Yükseköğretim	66	121.7	6.42	13808 (Gruplar içi)	268 (Gruplar içi)		

n=271; *p<.05

Tablo 7’de görüldüğü gibi lise öğrencilerinin mesleki olgunluk puanlarının baba eğitim düzeyine göre fark gösterip göstermediğini belirlemek için verilere tek yönlü ANOVA uygulanmıştır. ANOVA sonuçları, lise öğrencilerinin mesleki olgunluk puanlarının baba eğitim düzeyine göre farklılaşmadığını göstermektedir ($F_{(2, 268)} = 2.01; p > .05$).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, lise öğrencilerinin kariyer gelişimi ve seçimine ilişkin aile etkisi, yaşam yönelimleri ve kariyer karar verme durumlarının birlikte mesleki olgunluk düzeylerini yordayıp yordamadığının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç için verilere uygulanan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları, kariyer gelişimi ve seçimine ilişkin ebeveyn etkisi, yaşam yönelimi ve karar verme durumunun (kararımı verdim) birlikte mesleki olgunluk toplam puanına ilişkin varyansın %6.7’sini açıkladığını göstermektedir. Bu yordama oranının (%6.7) düşük olduğu söylenebilir. Bununla birlikte bu bulgunun öncelikle kariyer gelişimi kuramcılarında Super’ın (1990) çocuğun benlik, mesleki benlik kavramlarının gelişiminde ve kariyer gelişiminde birincil sosyal çevrenin aile bireyleri ve aile ortamı olduğuna ve Roe’nun (1956) ebeveyn çocuk yetiştirme tutum ve stillerinin kariyer gelişimi ve seçimini biçimlendirmede önemli roller olduğuna ilişkin teorik görüşleri destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Benzer şekilde bu bulgu bağlamsal faktörler kapsamında yer alan ebeveynlerin tutumlarının, aile ortamının kariyer gelişimi ve seçimini etkilediğine ilişkin teorik görüşleri de destekler niteliktedir (Lent, Brown ve Hackett, 1994). Bu alanda yapılan farklı araştırmalar kariyer kararını vermiş olmanın mesleki olgunluğun önemli bir yordayıcı olduğunu göstermektedir (Patton ve Creed, 2001). Aynı zamanda araştırmaya bulguları aile desteğinin kariyer keşfinde ve kariyer kararı vermede etkili olduğunda ortaya koymaktadır (Atli ve Gür, 2019; Leal-Muniz ve Constantine, 2005). Whiston ve Keller (2004) tarafından gerçekleştirilen çalışmada destekleyici aile çevresinin kariyer gelişiminde önemli bir etken olduğuna işaret etmektedir.

Bu çalışmada, yaşam yönelimi mesleki olgunluğun anlamlı bir yordayıcısı olarak bulunmuştur. Bu bulgu, kariyer gelişimi ve yaşam kalitesinin/yöneliminin ilişkili olduğunu bulan önceki araştırma (Bozgeyikli ve Doğan, 2015; Büyükgoze Kavas, 2016; Hirschi, 2011; Patton, Creed ve Muller, 2002; Santilli, Marcionetti, Rochat, Rossier ve Nota, 2016; Skorikov, 2007) sonuçlarını desteklemektedir. Bu sonuçlara dayanarak öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerini geliştirmeyi amaçlayan uygulamalı çalışmalarda yaşam yönelim düzeylerinin dikkate alınmasının önemli olduğu söylenebilir.

Araştırmanın sonuçları, kariyer kararını vermiş (kararımı verdim) öğrencilerin mesleki olgunluğun en güçlü yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, kariyer kararını vermiş lise

öğrencilerinin mesleki olgunluk puanlarının kararını vermemiş olanlardan daha yüksek olduğuna işaret etmektedir. Bu bulgu meslek seçimi kararını vermiş öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinin meslek seçimi kararını vermemiş öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu sonucunu ortaya koyan Kuzgun ve Bacanlı (2019) tarafından yapılan araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Ayrıca, araştırmanın bu bulgusu karar verme yaşantısının kariyer olgunluğunu geliştirmede etkili olduğuna ilişkin teorik görüşü destekler niteliktedir (Super, 1963a). Bu bulguya dayanarak, lise öğrencilerinin mesleki olgunluğunu geliştirmeyi amaçlayan teorik araştırmalarda karar vermeye ilgili teorik bilgilerin ve uygulamalı çalışmalarda karar verme becerilerinin geliştirilmesinin önemli olduğu söylenebilir.

Lise öğrencilerinin mesleki olgunluk ölçeğinden aldıkları toplam puanların cinsiyete göre karşılaştırılmasından elde edilen bulgular, kız öğrencilerin mesleki olgunluk puanları ile erkek öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu bulgu, ilgili alanyazındaki bazı araştırma sonuçları ile desteklenmektedir. Öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koyan araştırma bulguları (Can ve Taylı, 2014; Çınar, 2011; Pieterse, 2005; Sürücü, Konaş ve Bacanlı, 2015; Şahin, 2010) olduğu gibi mesleki olgunluk düzeyinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı ve mesleki olgunluk düzeyinin kız öğrencilerde daha yüksek olduğunu ortaya koyan araştırma bulgularının olduğu görülmektedir (Altuntaş, Atlı ve Kış, 2016; Bae, 2017; Çarkıt ve Bacanlı, 2020; Kutlu, 2012; Polat, 2015; Sezer, 2019; Sirohi, 2013; Şener, 2021; Ulaş ve Yıldırım, 2015). Bu çerçevede, araştırma bulguları, var olan araştırma sonuçları ile farklılık göstermektedir. Araştırmaların ortaya koymuş olduğu farklı sonuçlar, cinsiyet değişkeninin tek başına bilgi kaynağı olarak ele alınmaması gerektiğini; kişinin sahip olduğu sosyo-ekonomik düzey, gelecek planları, gelecekte karşılaşılabilecek olan problemleri fark etme biçimi gibi değişkenlerle bir arada ele alınması gerektiğine işaret etmektedir (Çoban, 2005).

Araştırma sonuçları; lise öğrencilerinin mesleki olgunluk puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe akademik yetkinlik seviyelerinin artmasına bağlı olarak, mesleki karar verme becerilerinin gelişmesiyle birlikte mesleki olgunluk seviyelerinin artması beklenir. Araştırma sonuçları sınıf düzeylerine göre karşılaştırıldığı zaman mesleki olgunluk düzeyi en yüksek olan öğrencilerin 10. sınıfa devam etmekte olan öğrenciler olduğunu göstermektedir. Bu bulgu üst sınıflara devam etmekte olan öğrencilerin mesleki olgunluk ölçeğinden alınan puanlarında yükseldiğini bulan araştırma bulguları ile farklılaşmaktadır (Kuzgun ve Bacanlı, 2019; Pieterse, 2005; Ulaş ve Yıldırım, 2015). Araştırma bulgusuna benzer olarak (Araz, 2019; Kayaş, 2009; Köküsoy, 2008; Sezer, 2019; Taşkıran, 2008) yapmış oldukları çalışmalarda öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyi ve sınıf düzeyi arasında anlamlı fark tespit etmemişlerdir. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde öğrencilerin meslek seçimi konusunda henüz net bir karara varamadıkları söylenebilir. Aynı zamanda mesleki olgunluk düzeyinin istendik seviyeye ulaşabilmesi için sınıf düzeyinin haricinde başarılı olmaya dair inanç, etkin kaygı yönetimi gibi farklı değişkenlerin de etkili olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin mesleki olgunluk toplam puanlarının ebeveynlerinin eğitim düzeyleri ile arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu araştırma bulgusu, anne-babanın eğitim düzeyinin öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyinin gelişimi üzerinde etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Araştırma sonucunda ulaşılan bulguya benzer olarak araştırmacılar anne-babanın eğitim düzeyi ile öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit etmemişlerdir (Akbalık, 1996; Sahranç, 2000; Taşkıran, 2008; Zeren, 1999). Çakar ve Kulaksızoğlu (1997) tarafından yapılan araştırmada ise anne-babanın eğitim düzeyi ile öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu; Araz (2019) tarafından yapılan araştırmada ise baba eğitim düzeyi ile öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Esasında ebeveynlerin eğitim seviyesi yükseldikçe; çocuklarının ilgi ve yeteneklerinin küçük yaşlardan itibaren keşfedebilmesine rehberlik etme, mesleki gelişim görevlerinde gerekli desteği sağlama ve buna bağlı olarak mesleki olgunluk seviyelerinin gelişmesi beklenmektedir. Ancak bu araştırmada olduğu gibi daha önce gerçekleştirilmiş olan farklı araştırmalarda da bu beklentinin desteklenmediği görülmüştür. Bu nedenle okullarda okul psikolojik

danışmanlarının lise öğrencilerinin mesleki olgunluklarını geliştirmelerine yardım hizmetleri kapsamında ailelere yönelik kariyer rehberliği ve aile katılımı programları geliştirebilirler. Aileleri bu programları uygulayabilecekleri etkinliklere davet edebilirler.

Bu araştırmanın sonuçları lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin cinsiyete, sınıf düzeyine ve anne-babanın eğitim düzeyine göre incelenmesine ilişkin bulgular genel olarak mesleki olgunluğun adları geçen değişkenlere göre anlamlı olarak farklılaşmadıklarını göstermiştir. Bu nedenle gelecek araştırmalarda farklı örneklem gruplarında mesleki olgunluğun adları geçen değişkenlere göre fark gösterip göstermediğinin incelenmesi önerilmektedir. Bununla birlikte mesleki olgunluk kavramının değerlendirilmesinde önemli bir değişken olarak algılanan akademik başarıya yönelik geniş kapsamlı çalışmalar yapılabilir. Yapılan araştırmanın alanyazına katkılarına rağmen bazı sınırlılıkları da vardır. Bu araştırmanın çalışma grubu dikkate alındığında, farklı okul ve coğrafi bölgeleri kapsayan araştırmaların gerçekleştirilmesinin alana katkıda bulunabileceği düşünülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin mesleki olgunluk puan ortalamalarının düşük olması ve sınıf düzeyi yükseldikçe, özellikle 12. sınıfa devam eden öğrencilerde fark yaratacak şekilde olumlu yönde bir iyileşme olmaması bir sorun olarak yorumlanabilir. Bu durum, sonraki araştırmalarda inceleme konusu haline getirilerek, temel nedenlerin ortaya konulması sağlanabilir. Ayrıca, öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerini olumsuz yönde etkileyen faktörler detaylı bir biçimde irdelenerek okul psikolojik danışmanları ve sınıf rehber öğretmenleriyle birlikte çalışmalar yapılabilir.

Bu araştırmanın sonuçları gelecekteki teorik ve uygulamalı çalışmalara yönelik olarak bazı önemli doğurgular getirmiştir. Öncelikle bu araştırmanın sonuçları okul psikolojik danışmanlarının öğrencilerin mesleki olgunluklarını geliştirmeyi amaçlayan mesleki grup rehberliği etkinlikleri (Bacanlı, 2019) düzenlemeleri gerektiğine işaret etmektedir. Ayrıca bu araştırmanın sonuçları, lise öğrencilerinin ders, alan seçimleri ve kariyer seçimlerinde en temel yapı olan mesleki olgunluklarında kariyer kararını vermiş olmanın oldukça önemli rol oynadığını göstermiştir. Bu sonuçlar, okullardaki psikolojik danışmanların lise öğrencilerine karar verme bilgi ve becerilerini öğretilmelerini sağlayacak kariyer psikolojik danışmanlığı ve rehberliği hizmetlerine öncelik vermelerine işaret etmektedir. Her ne kadar bu araştırmada aile etkisi mesleki olgunluğun önemli bir yordayıcısı olarak görünmese de okul psikolojik danışmanlarının ebeveynlere çocuklarının mesleki olgunluklarını geliştirmelerini etkileyecek aile kariyer rehberliği hizmetlerinin sunulması gereksinimine de işaret etmektedir.

Bu araştırmanın alanyazına yukarıda belirtilen katkılarına rağmen bazı sınırlılıkları da vardır. Bu sınırlılıklardan ilki, araştırmanın çalışma grubu bir şehir merkezindeki Anadolu lisesi ve Anadolu İmam Hatip Liselerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerle sınırlıdır. Bu nedenle farklı ve daha geniş örneklem grupları üzerinde bu araştırma tekrarlanabilir. Aynı zamanda bu araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir araştırmaya katılmaya gönüllü lise öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu nedenle gelecekte aynı amaçla yapılacak araştırmaların çalışma gruplarının sonuçlarının genellenebilirliğini sağlayan daha gelişmiş oranlı veya küme örnekleme yöntemleri kullanılarak yapılması önerilmektedir.

Bu araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, kariyer danışmanlığı alanındaki daha sonra yapılacak olan araştırmalar için bazı temel verilerin ortaya konulduğu düşünülmektedir. Araştırmanın bulguları lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin olumlu yönde gelişmesinde kariyer kararı vermenin ve yaşam yönelimi tercihlerinin önemli olduğu sonucunu ön plana çıkarmaktadır. Bu nedenle kariyer kararını etkileyen bireysel ve toplumsal faktörlerin ayrıntılı olarak analiz edilmesi ve mesleki olgunlukla ilişkisinin araştırılmasının yararlı olacağı ifade edilebilir. Kişinin yaşam yönelimi düzeyini etkileyecek birçok fiziksel, psikolojik ve sosyal faktörlerin var olduğu göz önüne alındığı zaman, bu faktörlerin neler olduğu ve kişinin yaşam yönelimi üzerinde ne kadar etkili olduğuna ilişkin farklı araştırmaların yapılmasının yararlı olabileceği düşünülmektedir. Bu çerçevede, ergenlerin yaşam yönelimini olumlu yönde geliştirebilmeleri için sahip olunan sosyal çevrenin desteğinin de önemli olduğu dikkati çekmektedir. Ayrıca ailenin, öğretmenlerin, okul psikolojik danışmanlarının desteğinin kişinin yaşam yönelimi becerilerini olumlu yönde geliştirebilmeleri için gerekli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Bu makaleye birinci yazarın %50, ikinci yazarın %50 oranında katkısı vardır.

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum yoktur.

Kaynaklar

- Akbalık, G. (1996). Ortaokul 3. sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Dergiler Veritabanı*, 27(2), 990- 997.
- Akıntuğ, Y. ve Birol, C. (2011). Lise öğrencilerinin mesleki olgunluk ve karar verme stratejilerine yönelik karşılaştırmalı analiz. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 01-12.
- Allen, K. and Bradley, L. (2015). Career counseling with juvenile offenders: effects on self-efficacy and career maturity. *Journal of Addictions & Offender Counseling*, 36(1), 28-42.
- Altuntaş, S., Atlı, A. ve Kış, A. (2016). Öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinin cinsiyetlerine göre meta analizi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 88-106.
- Araz, Ç. (2019). *Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri ve ailelerin meslek seçimlerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Atlı, A. ve Gür S. H. (2019). Lise öğrencilerinin meslek tercihleri ve bu tercihlerine etki eden faktörler. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2(1), 32-53.
- Aydın, G. ve Tezer, E. (1991). İyimserlik, sağlık sorunları ve akademik başarı ilişkisi. *Journal of Psychology*, 7(26), 2- 9.
- Bacanlı, F. (2019). *Bir mesleki grup rehberliği programı ve uygulama klavuzu*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bacanlı, F. ve Sürücü M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin kariyer gelişimleri ile ebeveyne bağlanmaları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 679-700.
- Bae, S.M. (2017). An analysis of career maturity among Korean youths using latent growth modeling. *School Psychology International*, 38(4), 434-449.
- Bastianello, M. R., Pacico, J. C. and Hutz, C. S. (2014). Optimism, self-esteem and personality: adaptation and validation of the Brazilian version of the revised life orientation test (LOT-R). *Psico- USF, Bragança Paulista*, 19(3), 523-531.
- Bayındır A. (1999). *Bireylerin mesleki olgunluk düzeyleri ile anne babalarının tutumlarını algulamaları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Birol, C. ve Kıralp, Y. (2010). A comparative analysis of the career maturity level and career indecision of the first grade high school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 2359-2365.

- Blustein, D. (1988). Decision-making styles and vocational maturity: an alternative perspective. *Journal of Vocational Behaviour*, 30(1), 61-71.
- Bozgeyikli, H. ve Doğan H. (2015). Career development and life satisfaction levels of Turkish 8th grade students. *Mevlana International Journal of Education*, 5(3), 1-13.
- Bozgeyikli H., Bacanlı, F. ve Doğan H. (2015). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin mesleki karar verme yetkinliklerinin yordayıcılarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 125-136.
- Buyukgoze Kavas, A. (2016). Predicting career adaptability from positive psychological traits. *The Career Development Quarterly*, 64(2), 114-125.
- Can, A.ve Taylı, A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin kariyer gelişimlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 321-346.
- Cho, S. Y. and Kim, K. C. (2014). The effects of career identity, career decision level and career maturity for middle, high school students. *Studies on Korean Youth*, 21, 325-349.
- Clutter, C. (2010). *The effects of parental influence on their children's career choices*. Master's Thesis, Kansas State University, Manhattan.
- Creed, P. A. and Patton, W. (2003). Predicting two components of career maturity in school based adolescents. *Journal of Career Development*, 29(4), 277-290.
- Creswell, J. (2017). *Eğitim araştırmaları: nicel ve nitel araştırmaların yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (Çev. Ed. H. Ekşi). İstanbul: EDAM.
- Çakar, M. ve Kulaksızoğlu A. (1997). Lise son sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri ile denetim odağı düzeylerinin karşılaştırılması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(9), 113-131
- Çarkıt, E. ve Bacanlı F. (2020). Kariyer olgunluğunda cinsiyet farklılıkları: Meta analiz çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 84-104.
- Çınar, Ç. (2011). *Lise son sınıf öğrencilerinin meslek seçimi kararlarında benlik algısının önemi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çoban, A. E. (2005). Lise son sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 39-54.
- Dokuyan, M. (2016). 12. sınıf öğrencilerinde algılanan anne-baba tutumları ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 1-21.
- Duru, H. (2019). *Lise öğrencilerinin mesleki olgunlukları, kariyer kararı verme güçlükleri ve kariyer kararı verme öz yetkinlikleri arasındaki ilişkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Dursun, A. ve Kara, A. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinin kariyer karar verme güçlüklerinin yordayıcısı olarak kariyer kararı yetkinlik beklentisi ve kariyer seçiminde aile etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 39-55

- Ekiz, O. U. (2019). Çoklu doğrusal regresyon analizinde etkili gözlemlerin belirlenmesine yönelik bir yöntem. *Gümüşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9(3), 393-400.
- Flouri, E. and Buchanan, A. (2002). The role of work-related skills and career role models in adolescent career maturity. *The Career Development Quarterly*, 51(1), 36-43.
- Fouad, N., Cotter W., Fitzpatrick M., Kantamneni M., Carter L. and Bernfeld, S. (2010). Development and validation of the family influence scale. *Journal of Career Assessment*, 18(3), 276-291.
- Fouad, N. A., Kantamneni, N., Smothers, M. K., Chen, Y.L. and Terry, S. (2008). Asian American career development: a qualitative analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 72(1), 43-59.
- Hamamcı, Z. ve Çoban A. E. (2007). Vocational maturity and career indecision relations with irrational belief. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27), 31-42.
- Hirschi, A. (2011). Effects of orientations to happiness on vocational identity achievement. *The Career Development Quarterly*, 59(4), 367-378.
- Karaca, F. (2019). *Ortaöğretim düzeyinde turizm eğitimi gören öğrencilerin anne baba tutumlarının mesleki olgunluk düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Kayaş, S. (2009). *Meslek liselerinin bilişim teknolojileri alanındaki öğrencilerin dal seçimlerine, öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri ve öğrenci ailelerinin tutumlarının etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Keller, K. (2004). *The relation between parental behavior and the career maturity and self-efficacy of young adolescents*. Doctoral's Thesis, University of India, United States of America.
- Keller, B. and Whiston, S.C. (2008). The role of parental influences on young adolescents' career development. *Journal of Career Assessment*, 16(2), 198-217.
- Kim, Y.H., Kim, K.E. and Choi, J.H. (2011). Career decision-making styles and career maturity amongst Korean undergraduate students. *Journal of the Korea Academia-Industrial Cooperation Society*, 12(3), 1223-1233.
- Köküsoy, K. (2008). *Endüstri meslek liselerinde bir meslek alanına yönelmiş olan öğrencilerin mesleki olgunluk ve algıladıkları aile desteği düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kruzcek, A. and Janicka M. (2019). Being or having young adults life orientations and their satisfaction with life. *Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 19(2), 158-164.
- Kurniawan, W., Daharnis and Karneli, Y. (2020). Contribution of adversity quotient, self awareness and demographic factors to student career maturity. *International Journal of Research in Counseling and Education*, 4(1), 70-75.
- Kutlu, M. (2012). Anadolu ve genel lise öğrencilerinin çeşitli değişkenlere göre mesleki olgunluk düzeylerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 23-41.
- Kuzgun, Y. ve Bacanlı F. (2019). *Lise öğrencileri için mesleki olgunluk ölçeği el kitabı*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Leal-Muniz, V. and Constantine, M.G. (2005). Predictors of the career commitment process in Mexican American college students. *Journal of Career Assessment*, 13(2), 204-215.

- Lee, K. (2001). A cross-cultural study of the career maturity of Korean and United States high school students. *Journal of Career Development*, 28(1), 43- 57.
- Lee, Y. and Hughey, K., F. (2001). The relation of psychological separation and parental attachment to the career maturity of college freshmen from intact families. *Journal of Career Development*, 27(4), 279- 293.
- Lee, S. A., Lee H.S., Song H.S. and Kim S.G. (2015). The relationship between attachment and career maturity: the mediating role of self-efficacy. *International Social Work*, 58(1), 153-164.
- Lent, R. W., Brown, S. D. and Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122.
- Lim, S. A. and You, S. (2019). Long-term effect of parents' support on adolescents' career maturity. *Journal of Career Development*, 46(1),48-61.
- Li, T., Tien, H.L. S., Gu, J. and Wang, J. (2022). The relationship between social support and career adaptability: the chain mediating role of perceived career barriers and career maturity. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1-18.
- Oberai, R. (2017). Impact of parent-child relationship on career maturity-competence of high school students. *International Journal of Research in Commerce & Management*, 8(1), 37-40.
- Oğuz, Ö. (2008). *Lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (özel arı lisesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özünü, M. B. ve Bacanlı, F. (2015). Kariyer seçiminde aile etkisi ölçeğinin lise öğrencileri için Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 13(1), 13-32.
- Paloş, R. and Drobot, L. (2010). The impact of family influence on the career choice of adolescents. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3407-3411.
- Parmaksız, I. ve Avşaroğlu, S. (2012). Öğretmen adaylarının benlik saygısı düzeylerine göre iyimserlik ve stresle başa çıkma stillerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(2), 543-553.
- Patton, W. and Creed, P. A. (2001). Developmental issues in career maturity and career decision status. *The Career Development Quarterly*, 49(4), 336-351.
- Patton, W., Creed, P. A. and Muller, J. (2002). Career maturity and well-being as determinants of occupational status of recent school leavers: A brief report of an Australian study. *Journal of Adolescent Research*, 17(4), 425-435.
- Patton, W. and Lokan, J. (2001). Perspectives on Donald Super's construct of career maturity. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 31-48.
- Pieterse, A. M. (2005). *The relationship between time perspective and career maturity for grade 11 and 12 learners*. Doctoral's Thesis, University of the Free State, South Africa.
- Polat, F.B. (2015). *Kariyer tercihini etkileyen faktörlerin mesleki olgunluk düzeyi üzerinde etkisi: lise öğrencileri üzerinde bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

- Powell, D. F. and Luzzo, D. A. (1998). Evaluating factors associated with the career maturity of high school students. *The Career Development Quarterly*, 47(2), 145-158.
- Roe, A. (1956). *The psychology of occupations*. New York: Wiley.
- Sahranç, Ü. (2000). *Lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin denetim odaklarına göre bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Salami, S. O. (2008). Gender, identity status and career maturity of adolescents in Southwest Nigeria. *Journal of Social Sciences*, 16(1), 35-49.
- Santilli, S., Marcionetti, J., Rochat, S., Rossier, J. and Nota, L. (2016). Career adaptability, hope, optimism, and life satisfaction in Italian and Swiss adolescents. *Journal of Career Development*, 44(1), 62-76.
- Satan, A. (2014). Endüstri meslek lisesi son sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk ile karar stratejileri arasındaki ilişkinin analizi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40(40), 133-145.
- Savickas, M.L., Briddick W.C. and Watkins C.E. (2002). The relation of career maturity to personality type and social adjustment. *Journal of Career Assessment*, 10(1), 24-41.
- Scheier, M. F. and Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: assessment and implication of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4(3), 219-247.
- Sekmenli, T. (2000). *Lise 1.sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri ile sürekli kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Sezer, M. (2019). *Lise 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin mesleki olgunlukları ile internet kullanım amaçları, sosyal medya tutumları ve medya okuryazarlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Sirohi, V. (2013). Vocational guidance and career maturity among secondary school students: an Indian experience. *European Scientific Journal Special*, 9(19), 381-389.
- Skorikov, V. B. (2007). Adolescent career development and adjustment. V. B. Skorikov and W. Patton (Ed.), *Career development in childhood and adolescence* in (pp. 237-254). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publisher.
- Super, D. E. (1963a). Self concepts in vocational development. D. E. Super, R. Starishevsky, N. Matlin and J. P. Jordaan (Ed.), *Career development: self- concept theory* in (pp. 1-16). New York: Research Monograph series.
- Super, D. E. (1963b). Toward making self-concept theory operational. D. E. Super, R. Starishevsky, N. Matlin, and J. P. Jordaan (Ed.), *Career development: self-concept theory* in (pp. 17-32). New York: Research Monograph series.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. D. Brown and L. Associates (Ed.), *Career choice and development* in (pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sürücü, M. (2005). *Lise öğrencilerinin mesleki olgunluk ve algıladıkları sosyal destek düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Sürücü, M., Konaş, H. ve Bacanlı, F. (2015). Üstün yetenekli ilköğretim öğrencilerinin kariyer gelişimleri. *Electronic Turkish Studies*, 10(15), 801-820.
- Şahin, K. (2010). *Ortaöğretim öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri ile karar verme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Şavluk, T. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin kariyer gelişimlerinin yordayıcılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şener, N. (2021). *Lise öğrencilerinin Holland kişilik tipleri ile mesleki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Taşkıran, A. (2008) *Meslek lisesi öğrencilerinin okul iklimi algıları ile mesleki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Talu, E. ve Gümüş, G. (2020). Ergenlerde akran baskısı ve riskli davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 390-403.
- Ulaş, Ö. ve Yıldırım İ. (2015). Lise öğrencilerinde mesleki olgunluğun yordayıcıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 151-165.
- Ürün, E. A. (2010). *Lise öğrencilerinin kendine saygı düzeyleri ile mesleki olgunlukları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Xiao, J.J., Newman, B. and Chu B.S. (2016). Career preparation of high school students: a multi-country study. *Youth and Society*, 50(6), 818-840.
- Watson, M.B. (2008). Career maturity assessment in an international context. J. A. Athanasou and R. V. Esbroeck (Ed.), *International handbook of career guidance* in (pp. 511-525). Germany: Springer Science+Business Media.
- Whiston, S. C. and Keller B. K. (2004). The influences of the family of origin on career development: a review and analysis. *The Counseling Psychologist*, 32(4), 493-568.
- Zeren, G. (1999). *Yabancı dil ağırlıklı lise, özel lise ve anadolu lisesi son sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Extended Abstract

Introduction

Vocational maturity can be expressed as the development of some attitudes and behaviors regarding career choice. It is expected that these attitudes and behaviors of high school students will improve. It is known that high school students with a high level of vocational maturity make more logical decisions about choosing a profession. In this context, the aim of this study is to determine the predictive power of high school students' career choice, family influence, life orientation and career decision making on their vocational maturity scores. At the same time, in this study, it is aimed to examine whether the vocational maturity levels of high school students differ significantly according to gender, grade level, and parental education level. The study group of the research consists of 310 (159 female, 151 male) high school students attending the 9th, 10th, 11th and 12th grades. Life Orientation Scale (LOS-R), Family Influence Scale (FIS), Vocational Maturity Scale (VMS) and Personal Information Form were used to collect research data. Multiple Linear Regression Analysis, t test, one-way anova and kruskal wallis-h test were used to analyze the data. Regression analysis results, life orientation and career decision together explained 6.7% of the total variance regarding vocational maturity. Career decision making is the strongest predictor of vocational maturity, followed by life orientation. The ratio of family influence in career development to predict vocational maturity did not reach the level of significance. It was observed that the vocational maturity levels of the students did not differ significantly according to gender, grade level, education level of the parents.

Method

The data of the study were collected from 310 high school students who are attending two different state schools. The data collection tools of the research are the Vocational Maturity Scale developed by Kuzgun and Bacanlı (2019); The Family Impact Scale in Career Choice, adapted into Turkish by Özünlü and Bacanlı (2015), Life orientation Scale, adapted into Turkish by Aydın and Tezer (1991) and the Personal Information Form which developed by researchers. The measurement tools included in the research were applied to the volunteer students who were in the classroom on the day of data collection and participated in the research. This research is a relational study conducted to determine whether high school students' life orientation, family influence in career choice, and career decision-making to predict their vocational maturity scores or not. In relational research designs, researchers use the correlational statistical test to measure and describe the degree of association between two or more variables (Creswell, 2017). In the study, multiple linear regression analysis was used to analyze the relationships between the variables. Multiple linear regression is defined as the method of modeling the relationship between the dependent variable (vocational maturity) and the explanatory variables (family effect on career choice, life orientation, career decision-making status) in statistics (Ekiz, 2019). In order to test whether the vocational maturity level differs according to the gender level, the t test was applied to the data on independent groups. To test whether the level of vocational maturity differs according to perceived academic achievement, grade levels, and parental education levels one-way analysis of variance (One-Way ANOVA) was applied to the data.

Findings

The findings obtained within the scope of the research show that life orientation and career decision making explain 6.7% of the total variance regarding vocational maturity. It is observed that career decision making is the strongest predictor of vocational maturity, this is followed by life orientation. It is found that the ratio of the family effect to the prediction of vocational maturity in career development did not reach the significance level, however, the vocational maturity level of the students did not differ significantly according to gender, class level, education level of the mother and father.

Conclusion, Discussion and Recommendations

In this study, which aimed to examine whether the family influence, life orientation and career decision-making status of high school students on career development and choice predict their vocational maturity levels; it is seen that parental influence on career development and choice, life orientation and decision-making status (I have made my decision) together explain the variance regarding the total score of vocational maturity. In support of this research finding, it is seen that researchers stated that the most important social environment in self, professional self and career development is family (Super, 1963a); that parents' attitudes and behaviors have a significant impact on shaping their children's career development (Roe, 1956); family environment affects career development (Lent, Brown and Hackett, 1994). The results of the study show that life orientation is an important predictor of vocational maturity. Similar to this finding, it is seen that there are different studies in the literature on the relationship between career development and quality of life (Bozgeyikli and Doğan, 2015; Buyukgoze Kavas, 2016; Hirschi, 2011; Patton, Creed and Muller, 2002; Santilli vd., 2007). The results of the research show that having made a career decision (I made my decision) is the strongest predictor of vocational maturity. This research finding indicates that the vocational maturity scores of high school students who have made a career decision are higher than those who have not made their career decision. Based on this finding, it can be said that it is important to develop decision-making skills in practices or studies aimed at improving the vocational maturity of high school students. Super (1963a) states that decision making is an important factor in the development of career maturity. In this study the findings obtained from the comparison of students' vocational maturity levels according to gender variable show that there is no significant difference. This research finding supports the research findings made by (Çınar, 2011; Sürücü, Kontaş and Bacanlı, 2015; Şahin, 2010) as well as differs from the research findings made by (Altuntaş, Atlı and Kış, 2016; Bae, 2017; Çarkıt and Bacanlı, 2020). It was found that the vocational maturity scores of the students did not differ significantly according to the grade level; however, the vocational maturity level of 12th grade students is lower than that of 9th and 11th grade students. It is observed that the 10th grade students have the highest level of vocational maturity. This finding differs with the findings of the research, which found that as the grade level increases, the scores obtained from the vocational maturity scale increase (Kuzgun and Bacanlı, 2019; Pieterse, 2005; Ulaş and Yıldırım, 2015); however, did not find a significant difference between the vocational maturity level and grade level of the students in their studies (Kayaş, 2009; Sezer, 2019). There is no statistically significant difference between the vocational maturity total scores of the students and the education levels of their parents. Similar to the research finding (Akbalık, 1996; Sahraç, 2000; Taşkıran, 2008), did not detect a statistically significant difference between the education level of the parents and the vocational maturity levels of the students. In the study carried out by Çakar and Kulaksızoğlu (1997), a significant difference was found between the education level of the parents and the vocational maturity levels of the students. The findings of the study highlight the importance of career decision making and life orientation preferences in the positive development of high school students' vocational maturity levels. For this reason, it can be said that it would be useful to analyze the individual and social factors affecting the career decision in detail and to investigate their relationship with vocational maturity.

Günümüz Gelişme Ekonomisi Politikaları Çerçevesinde Ahiliğin Yapısı ve İktisadi Anlayışı

Atıla BEDİR
TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi
abedir25@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-8715-3736

Derleme Makale

DOI: 10.31592/aeusbed.1031247

Geliş Tarihi: 01.12.2021

Revize Tarihi: 14.03.2022

Kabul Tarihi: 16.03.2022

Atıf Bilgisi

Bedir, A. (2022). Günümüz gelişme ekonomisi politikaları çerçevesinde ahiliğin yapısı ve iktisadi anlayışı. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 257-276.

ÖZ

Ahilik teşkilatları XIII. yüzyılda ahlakla sanatın ahenkli uyumuyla Anadolu'ya özgü bir yapı olarak Selçuklular döneminde kurulmuş, daha sonra lonca sistemi ve gedik uygulamalarıyla kurumsal nitelikte varlığını XX. yüzyıla kadar devam ettirmiştir. Bu çalışmanın amacı, gelişme ekonomisi politikaları ışığında Ahilik teşkilatlarının iktisadi anlayışının irdelenmesi ve günümüz politikalarının izlerini ne ölçüde taşıdığına bütüncül bir yaklaşımla ortaya konmasıdır. Bu çerçevede, günümüz gelişme ekonomisi politikalarının genel çerçevesi ve öne çıkan yanları ele alınmış, bu politikaların belirgin özellikleriyle de ilişkisi gözetilerek Ahilik teşkilatlarının yapısı ve iktisadi anlayışı konu bazında incelenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada, Yaran Odaları ve Bacıyan-ı Rum (Anadolu Kadınları) teşkilatlarıyla birlikte, seçim esaslı ve kendine özgü örgütsel yapısı bulunan Ahilik teşkilatlarının Anadolu'da yaygın bir mesleki çeşitlilikte iktisadi, ticari ve sosyal işlevler üstlendiği görülmektedir. Ahilerin iktisadi anlayışının günümüz gelişme ekonomisi politikalarının birçok yönüyle belirgin izlerini, hatta benzer özelliklerini taşıdığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Gelişme ekonomisi, kapsayıcı büyüme, Ahilik, iktisadi anlayış, Bacıyan-ı Rum.

Structure and Economic Approach of Akhism Organizations in The Framework of Today's Development Economy Policies

ABSTRACT

The Akhism organizations, which was established as a structure unique to Anatolia in the harmony of ethics and art in the 13th century during the Seljuk period, continued their institutional existence until the 20th century with the guild system and gedik treatments. The aim of this study is to examine the economic understanding of Akhism organizations in the light of development economy policies and to reveal to what extent they bear the traces of today's policies in an integrated manner. In this context, the general framework and prominent aspects of today's development economy policies have been examined, and the structure and economic understanding of the Akhism organizations have been investigated on a subject basis, taking into account the specific characteristics of these policies. In this study, together with the Yaran Chambers and Bacıyan-ı Rum (Anatolian Women) organizations, it is seen that the Akhism organizations, which have an election-based and distinctive organizational structure, undertake economic, commercial and social functions with a widespread occupational diversity in Anatolia. It has been observed that the economic understanding of the Akhism has obvious traces and even similar features of today's development economy policies in many aspects.

Keywords: Development economics, inclusive growth, Akhism, economic understanding, Bacıyan-i Rum.

Giriş

Dünyada teknolojiye yaşanan hızlı değişim, artan çevre sorunları, demografik yapıda gözlenen değişiklik ve yaygın değer zincirleriyle birlikte oluşan yeni güç dengeleri iktisadi, sosyal ve politik hayatı derinden etkilemektedir. Yıkıcı teknolojiler olarak da ifade edilen robotik, yapay zekâ, üç boyutlu yazıcılar ve diğer dijital teknolojilerde sağlanan gelişmeler, iş gücü piyasasının değişen talebine uygun hayat boyu beceri gelişiminin önemini artırmaktadır. Bununla birlikte iktisadi, sosyal ve çevresel alanda önemli sorunlar yaşanmakta, küresel düzeyde ve özellikle ülke içi eşitsizlikler artmaktadır. Bu koşullarda ekonomik büyümenin sürdürülebilirliğine büyümenin bizzat kendisine atfedilen değerden daha az önem atfedilmesinin, insanlık açısından telafisi zor sonuçlarının olacağı düşüncesi giderek yaygın hale gelmektedir. Bu çerçevede, cari dönem ekonomik büyümenin ötesinde toplumun bütün kesimlerinin ve gelecek nesillerin refahını da ele alan, dengeli bir iktisadi ve sosyal kalkınma süreci kaçınılmaz bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır.

Yaşanan bu süreç, ulusal ve uluslararası düzeyde politika yapımcılarını geçmişte yaygın kabul gören iktisat politikalarını gözden geçirmeye, yeniden ve daha kapsamlı düşünmeye sevk etmektedir. Geçmiş tecrübelerin de etkisiyle günümüz gelişme ekonomisi, başka bir ifadeyle kalkınma iktisadi ekonominin üretken gücünün artırılmasını, her şeyden önce toplumda yoksulluk ve her türde yoksunluğun önlenmesini, gelir ve cinsiyet eşitsizliğinin giderilmesini öngörmektedir. Ayrıca her kademede nitelikli eğitime erişimin sağlanması, mesleki becerilerin geliştirilmesi, sosyal koruma, yeni iş ve istihdam imkânlarının oluşturulması öncelikli politika tercihleri arasında yer almaktadır.

Konu Ahilik açısından değerlendirildiğinde; Bayram (2008, s. 72) Anadolu Selçukluları döneminde kurulan Ahilik teşkilatlarının dönemin “en dikkat çekici sosyal, kültürel, sınai ve iktisadi” kuruluşları niteliğinde olduğunu ifade etmektedir. Ceylan (2012, s. 46) ve İnalçık’da (2017, s. 48) Ahilerin Anadolu’nun vatanlaşmasında ve Osmanlı Devletinin kuruluş ve yükselişinde büyük rolü olduğu, aynı zamanda Selçuklu ve Osmanlı’nın sosyo-ekonomik hayatını şekillendirdiğine dair tespitleri görmek mümkündür. Çağatay’da (1989, s. 183) Ahi teşkilatlarıyla Anadolu coğrafyasında gelişmiş bir sanat ve ticaret faaliyetinin oluştuğuna vurgu yapılmaktadır. Kafesoğlu (1999, s. 176) Ahilik teşkilatlarının çok yönlü özellikleri içerisinde sanat erbabını ve meslek kollarını koruyup yönlendirerek imalatı kontrol eden iktisadi özelliğine dikkat çekmektedir.

Bahse konu çalışmalarda görüldüğü üzere, bu çalışmanın konusu kapsamında olmamakla birlikte Ahilik teşkilatlarının Selçuklu ve Osmanlı döneminde askeri, idari, kültürel ve sosyal yönleriyle önemli işlevler yerine getirdiği belirtilmektedir. Aynı zamanda bu çalışmanın konusu kapsamında olan iktisadi alanda da bu teşkilatlara yüksek bir değer atfedilmektedir. Kuşkusuz, tarihi süreçte devletlerin bulunduğu dönemde diğer devletlere kıyasla daha güçlü olmasının sebeplerini; tesis ettikleri üstün kamu idaresi ya da teşkilat yapılarında, adalet ve güvenlikte, ilimde, sanatta, teknoloji ve iktisadi alanda sağladığı başarılarla aramak uygun olacaktır.

Bu kapsamda, çeşitli çalışmalarda belirli yönleriyle değinilen Ahi teşkilatlarının iktisadi anlayışının, günümüz gelişme ekonomisi politikalarının öne çıkan özellikleri çerçevesinde bütüncül bir bakış açısıyla ve konu bazında mukayeseli olarak incelenmesi değerli görülmektedir. Bu çerçevede bu çalışmanın amacı gelişme ekonomisi politikaları ışığında Ahilik teşkilatlarının iktisadi anlayışının irdelenmesi ve günümüz politikalarının izlerini ne ölçüde taşıdığına ortaya konmasıdır. Çalışmanın ilk bölümünde günümüz gelişme ekonomisi politikalarının genel çerçevesi ve öne çıkan yanları ele alınmaya çalışılacaktır. İkinci kısımda bu politikaların belirgin özellikleriyle ilişkisi de gözetilerek Ahilik teşkilatlarının yapısı ve iktisadi anlayışı konu bazında incelenecektir. Daha sonra günümüz gelişme ekonomisi politikalarının Ahiliğin iktisadi anlayışındaki yerine dair belirgin çıkarımlar ve mukayeseli özet bir analiz yapılmaya çalışılacaktır. Sonuç kısmında, gelişme ekonomisi politikalarıyla ilişkisi de korunarak Ahiliğin dikkat çeken yanları sunulmaya çalışılmaktadır.

Günümüz Dünyasında Gelişme Ekonomisi Politikaları

Toplumlar, öncelikle, insanların yaşam standartlarını yükseltmek için yüksek ekonomik büyümeyi gerçekleştirmek isterler. Ancak yüksek büyüme, artan maddi zenginliğin toplumun bütün kesimlerince paylaşılmasını her zaman mümkün kılacak ölçüde kapsayıcı olmayabilir. Ayrıca güçlü büyüme, sosyal imkânlardan yoksun kesimlerin toplumsal faaliyetlerde ve politik süreçlerde seslerini daha fazla duyurmalarını da temin etmeyebilir (de Mello ve Dutz, 2012, s. 9). Ekonomide büyüme öncelikli politikalar aynı zamanda ülkelerin önemli iktisadi ve sosyal sorunlarla karşılaşmasına yol açmakta ya da bu sorunların önlenmesinde yetersiz kalabilmektedir. Bu bağlamda, iktisadi ve sosyal alanda “ekonomik büyümenin ötesinde” daha geniş politika ve tedbir setine yer verilmesi önerilmektedir (Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), 2020, ss. 17-18).

Halen gerek küresel düzeyde gerekse ülkelerin kendi bünyesinde yoksulluk, gelir eşitsizliği, altyapı imkânları, mesleki beceri gelişimi, eğitim, sağlık, sosyal koruma gibi iktisadi ve sosyal alanda önemli boyutta eşitsizliklerle ya da kalkınma sorunlarıyla karşı karşıya bulunduğu bir gerçektir. Yaşanılan sorunların üstesinden gelinmesi ve daha dengeli iktisadi ve sosyal kalkınmanın

gerçekleştirilmesi hususu, Birleşmiş Milletler 2030 yılı Sürdürülebilir Kalkınma İlkelerinde de yer aldığı biçimiyle hem uluslararası gündemin hem de ülkelerin temel uğraş alanlarını oluşturmaktadır. Bu kapsamda, günümüz gelişme ekonomisi gündemini oluşturan ve aynı zamanda bu çalışmanın konusuna uygun olarak Ahilik teşilatlarında belirgin karşılıklarının da bulunduğu düşünülen temel politika tercihleri aşağıda incelenmeye çalışılmaktadır.

Sürdürülebilir Kalkınma ve Kapsayıcı Büyüme

Sürdürülebilir kalkınma şu anki neslin ihtiyaçlarının, gelecek nesillerin imkânlarını riske atmadan, karşılanmasıdır (Strange ve Bayley, 2008, s. 24). Birleşmiş Milletlerce 2000 yılında 8 hedef ile 21 alt hedeften oluşan ve 15 yıllık süre için ilan edilen Bin Yıl Kalkınma Hedeflerinden sonra, 2015 yılında bu hedefleri daha kapsamlı ve ileri bir aşamaya taşıyan 2030 yılı Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri açıklanmıştır. 25 Eylül 2015 tarihli Birleşmiş Milletler Genel Kurulunun 70/1 Kararıyla, günümüz gelişme ekonomisi politikalarının ana eksenlerine işaret eden, 17 adet sürdürülebilir kalkınma hedefine ve bu hedeflerin veya amaçların gerçekleştirilmesine yönelik toplam 169 alt hedefe ya da tedbire yer verilmiştir. 2030 Gündemi olarak da adlandırılan Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleriyle “hiç kimsenin geride kalmaması” ana ilkesi çerçevesinde, iktisadi, sosyal ve çevresel konulardan oluşan üç ana eksen kapsamında kalkınma sorunları ele alınmakta ve uygun politika önceliklerine yer verilmektedir (CEEweb, 2017, s. 5; Strange ve Bayley, 2008, s. 27; United Nations, 2015; United Nations, 2016, ss. 1,7-8; United Nations, 2020a).

Sürdürülebilir kalkınma her şeyden önce kapsayıcı ve sürdürülebilir bir büyümeyle mümkün olabilecektir. Kapsayıcı büyüme, ülke nüfusunun bütün kesimlerine fırsatlar sunan ve sağlanan refahın parasal ve parasal olmayan yönüyle bütün kesimlerce paylaşımını mümkün kılan gelişme sürecidir (OECD, 2014, s. 80). Bunun için eğitim politikalarında işgücü piyasasının talebine uygun bilgi ve yeteneklerin kazanılması, özellikle genç nüfusta istihdam imkânlarının artırılması, iş gücü piyasasında cinsiyet eşitsizliğinin giderilmesi, muhtaç ve güvenceden yoksun kesimlerin mali imkânlarla güçlendirilmesi gerekmektedir. Bu amaçlarla uluslararası kuruluşlarca kapsayıcı niteliği yüksek büyüme modelleri ya da yaklaşımları tasarlanmakta ve ülkeler itibariyle analizler yapılmaktadır (OECD, 2018; United Nations, 2019b, s. 14; World Economic Forum (WEF), 2017).

Politika Geliştirme, Uygulama ve İzleme Sürecine Özel Kesim Katılımı

Kamu ve özel kesim arasında sağlıklı bir etkileşim ülke şartlarına uygun ve rekabetçi politikalar geliştirilmesini, ekonomik gelişme ve toplumsal refah artışının önündeki temel ya da yapısal sorunların çözümünü kolaylaştırmaktadır. Etkin kamu-özel işbirliği hem piyasa hem de kamu ya da hükümet kaynaklı başarısızlıkları önlemekte, aynı zamanda ekonomide eş güdüm içinde hareket edilerek politika belirsizliklerini gidermektedir. Ekonomide kamu, özel ve üniversite kesimi dahil bütün aktörler arasında tesis edilecek diyalog ve işbirliği; ekonomik kalkınma, sanayi ve teknolojik gelişme açısından etkin çözüm önerilerinin getirilmesini ve uygun destek unsurlarının sağlanmasını mümkün kılacaktır. Bu iş birliği ortamı ayna zamanda rant oluşumunun asgariye inmesine de katkı sunabilecektir (te Velde, 2010, ss. iii, 25).

Bu çerçevede, sürdürülebilir kalkınma için ülkelerin katılım düzeyi yüksek, toplumsal desteğe sahip bir planlama sürecini işletmesi ve işleyen bir izleme ve değerlendirme sistemini oluşturulması hayati bir öneme sahiptir. Bu sayede politika tasarımına yeni fikirlerin aktarımı ve uygulamada daha geniş bir sahiplenme ile yerel kapasitenin daha güçlü kılınması mümkün olabilecektir.

Bu amaçla kamu, özel sektör ve akademik dünya arasında oluşturulan diyalog ve işbirliği mekanizmalarına dair hem ulusal hem de uluslararası düzeyde çok sayıda uygulama görmek mümkündür. Her şeyden önce, sürdürülebilir kalkınma politikalarına dair ülke raporlarının sadece kamu inisiyatifiyle değil, sivil toplum kuruluşları ve özel kesim dahil tüm tarafların katkılarının da içerilecek şekilde hazırlanması beklenmektedir (United Nations, 2015, ss. 28,33). Bunun yanı sıra, örneğin, kalkınma konularında çeşitli alanlardan oluşan 78 farklı sivil toplum platformunun bir araya geldiği AB Sürdürülebilir Kalkınma İlkelerini İzleme Platformu mevcut sürdürülebilir kalkınma

politikalarının izleme ve değerlendirmesini yapmakta, öneriler geliştirmekte, AB kurumlarına ve üye ülkelere uzman sağlamaktadır. Norveç ve İsviçre’de sivil toplum örgütlerince, sürdürülebilir kalkınma amaçlı gönüllü ülke raporlarının uygulama safhasına ilişkin gölge raporlar hazırlanmaktadır. İtalya’da sürdürülebilir kalkınma politikalarının uygulamasına katkı sunmak, fırsat ve sorunları analiz etmek, izleme ve değerlendirme yapma üzere iş dünyası, dış ticaret birlikleri, sivil toplum örgütleri ve üniversitelerden oluşan 160 üye organizasyon ve geniş katılımlı bireylerden oluşan bir işbirliği ortamı oluşturulduğu görülmektedir (CEEweb, 2017, ss. 13-30).

Ekonominin Üretim Gücünün, İş ve İstihdam İmkânlarının Artırılması

Ülkeler arasında farklılaşmakla birlikte, günümüz dünyasında ekonomilerin üretken gücünün ve teknolojik kabiliyetinin artırılmasına yönelik çabalar rekabette öne çıkmaktadır. Bu kapsamda, küresel düzeyde ülkelerin gayri safi yurtiçi hasılası (GSYH) içinde imalat sanayii katma değerinin payı 2008 yılında yüzde 15,9’dan 2018 yılında yüzde 16,5’e yükselmiştir. Bu oran Uzak Doğu ve Güney Doğu Asya ülkelerinde ortalama yüzde 26’yı bulmaktadır. Dünya genelinde, Sahra Altı Afrika ülkeleri hariç, kaynak bazlı ve düşük teknoloji üretim yapısından orta-yüksek (ortanın üstü) ve yüksek teknoloji sektörlerine geçiş yaşanmaktadır. Bu bağlamda, imalat sanayii katma değeri içerisinde orta-yüksek ve yüksek teknoloji üretimin payı 2000 yılında yüzde 40,5’ten 2016 yılında yüzde 44,7’ye yükselmiştir. Bununla birlikte ar-ge harcamalarının ülkelerin GSYH içerisindeki payı 2000-2017 döneminde dünya genelinde yüzde 1,52’den yüzde 1,72’ye yükselmiştir. Bu oran Avrupa ve Kuzey Amerika ülkelerinde ortalama yüzde 2,25’e ulaşmaktadır. Ancak az gelişmiş ülkelerin üretim kapasitesi ve sanayileşme faaliyetleri sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin oldukça gerisinde seyretmekte, gelişmiş ülkelere kıyasla sanayi üretim gücü açığı devam etmektedir. Örneğin, kişi başına imalat sanayii katma değeri Avrupa ve Kuzey Amerika ülkelerinde ortalama 4.938 ABD Dolar iken az gelişmiş ülkelere 114 ABD Dolar’dır. Sanayii katma değeri içerisinde orta-yüksek ve yüksek teknoloji üretim payı az gelişmiş ülkelere yüzde 10.4 düzeyinde kalmaktadır (United Nations, 2019a, ss. 12,40-41; United Nations, 2019b, s. 16; United Nations, 2020a, s. 43).

Bu doğrultuda; 2030 gündemi çerçevesinde ülkelerin kapsayıcı ve sürdürülebilir sanayileşmeye öncelik vermesi, özellikle az gelişmiş ülkelere olmak üzere sanayinin toplam istihdam ve GSYH içindeki ağırlığının artırılması hedeflenmektedir. Bu kapsamda üretimde kaynak etkinliğinin sağlanması, çevreye duyarlı temiz teknolojilerin kullanımının desteklenmesi, özellikle gelişmekte olan ülkelere yerli teknoloji geliştirme, yenilikçilik faaliyetleri ve ekonominin üretim yapısında sektörel çeşitliliğin teşvik edilmesi önerilmektedir (United Nations, 2015, ss. 12, 20). Ayrıca bilhassa istihdam oluşturma yönüyle gelişmekte olan ülkelere ekonomilerin itici gücünü oluşturan KOBİ’lerin finansman imkânlarının kolaylaştırılması, rekabet güçlerini artıracak uygun destekler sunulması, yerel ve küresel değer zincirlerine bütünleşmesinin sağlanmasına önem verilmektedir (United Nations, 2019a, s. 40; United Nations, 2020a, s. 43).

Sektörel Kümelene, Üretim ve Dış Ticarete Standardizasyon ve Belgelendirme

Kümelene; ortak özellikleri olan veya birbirini tamamlayıcı nitelikteki ilişkili şirketlerin, tedarikçilerin, hizmet sağlayıcıların ve ilgili kurum ya da kuruluşların belirli bir alanda yakın bir şekilde bulunmalarıdır (Porter, 2004, s. 33). Kümelene oluşumları; bünyesindeki firmaların uzmanlaşmış tedarikçilere, bilgi ve teknolojiye, işgücüne ve ilgili kurumlara küme dışındaki firmalara göre daha hızlı ve etkin bir erişim imkânına kavuşmasını mümkün kılmaktadır. Bununla birlikte, yenilikçilik ve verimlilik artışı imkânı sunarak firmaların daha hızlı büyümesini kolaylaştırmaktadır. Ayrıca yeni iş oluşumlarını, başka bir ifadeyle girişimciliği hızlandırmaktadır. Kümelene; firmalar arasında ve firmalar ile üniversite ya da araştırma kuruluşları arasında işbirliğini mümkün kılarak bulunduğu sektör ya da ekonominin rekabet gücü kazanmasında etkili olmaktadır (Bedir, 2009, ss. 29-30; European Commission, 2019a; Porter, 1998, ss. 79-84; Porter, 2004, ss. 33-34; Snowdon and Stonehouse, 2006, s. 168).

Uluslararası rekabet gücü kazanımı açısından etkin kümelene oluşumlarının sağladığı faydaların yanısıra, üretim ve dış ticaret faaliyetlerinin belirlenen kalite ve standartlarda yürütülmesi

de tüketici güvenliği ve pazara erişim bakımından bilhassa önem arz etmektedir. Standartlar; hukuki düzenlemelerle pratik uygulamalar arasında bir köprü işlevi görmekte, aynı zamanda üretim maliyetlerinin azaltılması ve piyasa boyutunun genişletilmesine katkı sağlamaktadır (European Commission, 2019b, s. 7). Standartlara uygun üretim, her şeyden önce üretilen ürün bileşenlerinin birbiriyle uyumluluğunu ve değiştirilebilir olmalarını sağlayarak üretilen üründe ölçeklerin büyütülmesine yol açmaktadır.

Bu çerçevede, tüketicilerin satın aldığı ürünlerin gerek ülke içinde gerekse uluslararası düzeyde yeterli kalitede olduğuna dair bir güvence sunulması amacıyla yürütülen standardizasyon ve belgelendirme faaliyetleri ulusal ve uluslararası düzeyde gelişme ekonomisi politikalarının, özellikle de sanayileşme stratejilerinin öncelikli alanlarını teşkil etmektedir. Örneğin, AB'nin yeni sanayi stratejisi belgesinde Tek Pazar politikasının iyi işleyen standardizasyon ve belgelendirme işlemlerine bağlı olacağı, bu alanlarda kaydedilecek gelişmelerin piyasaların boyutunu artıracacağı ve hukuki bir güvence sağlayacağına işaret edilmektedir (European Commission, 2020, s. 5). Bu amaçlarla ulusal ve uluslararası standart kuruluşlarınca ürünlerin sağlık, güvenlik ve teknik gereklilerinin karşılanmasına yönelik olarak geniş bir sektörel çeşitlilikte standardizasyon faaliyetleri yürütülmektedir.

Hayat Boyu Eğitim ve Mesleki Becerilerin İyileştirilmesi

Küreselleşme, teknolojik gelişmeler ve demografik yapıdaki değişiklikler dünya genelinde iş gücü piyasasını derinden etkilemektedir. Bu eğilimler bir yandan piyasada yürütülen işlerin miktar ve çeşitliğini etkilerken aynı zamanda giderek artan rekabet ortamında işgücünün sahip olması gereken mesleki yetkinliklerini de şekillendirmektedir. Bu eğilimler, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin her ikisinde de zihinsel ve sosyal davranış yeteneklerine sahip işgücüne olan talebi artırırken, fiziki ve rutin yeteneklere olan talebi kısmaktadır (OECD, 2019a, s. 90; World Bank Group, 2019, s. 23). Özellikle kişilerin becerisine ve karşılıklı iletişimine dayalı işler makinayla ikame edilemeyecek düzeyde değerli hale gelmekte, bu bakımdan kişinin erken yaşlarından başlayarak tüm hayatı boyunca edineceği eğitim ve kazanacağı sosyal davranış üstünlükleri önem kazanmaktadır. İstihdam imkânlarıyla bağlantısı kurulan yetişkin eğitim programları çok daha başarılı olmakta, yetenek eğitim programlarının tasarımı, eğitim yöntemleri ve eğitim sürecinin özel sektör katkılarıyla belirlenmesi de bu eğitimlerin başarı düzeyini artırmaktadır (World Bank Group, 2019).

Bu kapsamda, kapsayıcı ve herkese fırsat eşitliği sunan nitelikli eğitimin sağlanması ve hayat boyu öğrenme imkânlarının geliştirilmesi hususu günümüz gelişme ekonomisi politikalarının en temel eksenlerinden birini oluşturmaktadır. Her şeyden önce, yoksullukla mücadele ve bilhassa yoksulluğun nesilden nesile aktarımının engellenmesi için toplumda eğitim düzeyinin geliştirilmesi kilit bir öneme sahiptir (United Nations, 2019a, s. 30). Nitelikli okul öncesi eğitim dezavantajlı ailelerin çocuklarına diğerleriyle aralarındaki açığı erken kapatma ve yaşlılarıyla hayata daha eşit şartlarda başlama imkânı sunmaktadır (United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF), 2019, s. 12). Bununla birlikte mesleki eğitime yatırım; okul eğitimi ve iş hayatı geçişinin daha etkin ve düzenli yapılabilmesi ve özellikle genç nüfusun istihdamı bakımından önemli bir tercih olarak görülmektedir (OECD, 2019a, s. 92). Bu çerçevede, özellikle kadın, çocuk, dezavantajlı ve muhtaç kesimler olmak üzere hayatın bütün dönemlerinde eğitime erişim imkânlarının artırılması ve işgücüne yetenek kazandırılmasına gayret gösterilmekte, bunun için gerekli yatırım, teşvik ve yönlendirmelerin yapılması kalkınma politikalarının temel önceliklerini oluşturmaktadır.

Sosyal Koruma Politikalarının Artan Önemi

Dünya genelinde son yıllarda aşırı yoksulluk oranının düşüş hızı yavaşlamakta, 2019 yılı itibarıyla dünya nüfusunun yüzde 8.2'sinin aşırı yoksul şartlarda bulunduğu tahmin edilmektedir. Bu bağlamda Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri kapsamında aşırı yoksulluğun yüzde 3'ün altına düşürülmesi, hatta sonlandırılması hedefine rağmen, 2030 yılında aşırı yoksulluk oranının ancak yüzde 6 düzeyine düşeceği tahmin edilmektedir (United Nations, 2015, ss. 3,15; United Nations, 2019b, s. 6; United Nations, 2020, ss. 6,24). Diğer taraftan aşırı yoksulluk oranındaki düşüş eğiliminin yavaşlayarak da olsa sürdürülmesinin aksine, yaşanan Covid-19 salgını nedeniyle daha da yükseleceği

kaygısı taşınmaktadır. Bu çerçevede, salgının etkilerinin hafifletilmesi ve insanların gelirlerinin yoksulluk sınırının altına düşmesinin önlenmesi bakımından güçlü bir sosyal koruma sisteminin gerekliliğine çok daha fazla ihtiyaç bulunmaktadır (United Nations, 2020a, ss. 6, 24-25). Ayrıca son yıllarda gelir eşitsizliği farklı düzeylerde olmak üzere dünyanın bütün bölgelerinde ve hemen hemen bütün ülkelerde artmıştır (Alvaredo, Chancel, Piketty, Saez ve Zucman, 2017, s. 9). Başka bir değerlendirmeye göre, ülke içi gelir eşitsizliği ya da gelir dağılımında bozukluk son 30 yılda dünya nüfusunun yüzde 71'ine karşılık gelen, gelişmiş ülkelerin büyük bir bölümünde ve Çin ve Hindistan dâhil birçok orta gelirli ülkede artış göstermiştir (United Nations, 2020b, s. 3).

Sosyal koruma sistemleri toplumda yoksulluk ve gelir eşitsizliğinin giderilmesi, hayatın tüm dönemlerinde güvencesizliğin önlenmesi, başta yoksul ve herhangi bir güvenceden yoksunlar olmak üzere hanehalklarının olası krizlerin üstesinden gelmesi, iş gücüne katılımının artırılması ve beşeri sermayenin güçlendirilmesine yardımcı olmaktadır. Sosyal koruma harcamalarının temel bir bileşeni olan sosyal yardımlar ise yoksul ve muhtaçlık yükünün hafifletilmesi, özellikle yoksul veya düşük gelirli ailelerin eğitim imkânlarının artırılması yoluyla kapsayıcı büyümenin sağlanmasına katkı sunmaktadır. Sosyal koruma; aile ve çocuk, işsizlik, hastalık, yaşlılık, engellilik, dul ve yetim, analık, sağlık koruma, iş kazası, konut harcamaları ile diğer aynı ve nakdi destek vb. yardımlardan oluşmaktadır (Eurostat, 2019, ss. 8,37; International Labour Organization (ILO), 2017, s. 1). Sosyal koruma ILO çalışmaları kapsamında primli veya katkılı ödemeler (sosyal sigorta) ve primsiz ödemeler (sosyal yardımlar) olarak değerlendirilmektedir (ILO, 2017, s. xxix). Bununla birlikte sosyal koruma OECD çalışmalarında olduğu gibi yaygın olarak i) sosyal sigorta, ii) sosyal yardımlar ve iii) aktif iş gücü politikaları olarak ele alınmaktadır (Mathers ve Slater, 2014, s. 7; ILO, 2017, s. 203; OECD, 2019b, s. 24). Buna karşın, sosyal koruma kapsamı ulusal hesaplarda farklılaşabilmekte ve eğitime yönelik harcamalar da sosyal koruma kapsamında değerlendirilmektedir (Eurostat, 2019, s. 8).

Dünya nüfusunun halen üçte birinden daha azının (yüzde 29) bütün sosyal koruma imkânlarını içerecek şekilde kapsamlı sosyal koruma sistemine sahip bulunduğu tahmin edilmesine rağmen (ILO, 2017, s. xxix) kamu sosyal koruma harcamalarının ekonomideki ağırlığı uzun dönemde belirgin bir artış eğilimi göstermiştir. OECD ülkeleri genelinde kamu sosyal koruma harcamalarının GSYH içindeki payı 1980 yılında yüzde 14,5 iken 2019 yılında yüzde 20,0 düzeyindedir (OECD, 2021). Diğer yandan sosyal yardımların GSYH'ya oranı gelişmekte olan ülkelerde yüzde 1,5, OECD ülkelerinde yüzde 2,7 dir (World Bank Group, 2018, s. 22).

İktisadi Hayatta Cinsiyet Eşitsizliğinin Giderilmesi ve Kadınların İşgücüne Katılımının Artırılması

Cinsiyet eşitsizliğinin giderilmesi ve kadın ve kız çocuklarının iktisadi ve sosyal hayatta güçlü kılınması hususu sürdürülebilir kalkınma ilkelerinin 17 adet temel ilkesinden sadece biri olarak değerlendirilmemelidir. Bu husus aynı zamanda kapsayıcı ve sürdürülebilir kalkınmanın diğer bütün boyutlarıyla da yakinen ilişkili görülmektedir (The United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women (UN Women), 2021).

Tablo 1

Dünya Genelinde İktisadi Faaliyetlerde Cinsiyet Eşitsizliği (2019 Yılı)

	İşsizlik Oranı* (%)	İstihdam Oranı (%)	İşgücüne katılım oranı (%)	Çalışan nüfusta aşırı yoksulluk oranı (%)	Genç nüfusta ne eğitim ne de istihdamda olanların oranı (%)
Genel	5.0	57.4	60.7	7.1	22.2
- Erkek	4.7	70.3	74.3	6.9	14.0
- Kadın	5.4	44.6	47.2	7.5	31.0

Kaynak: United Nations (2019a, s. 39; 2020a, ss. 24,41) ve ILO (2020)'den derlenmiştir. (*) İşsizlik oranı 2018 yılı verilerini kapsamaktadır. 2019 yılında işsizlik oranı artarak yüzde 5.4'e yükselmiştir (United Nations, 2020a, s. 41).

Tablo 1'de görüleceği üzere dünya genelinde işsizlik oranı, çalışan nüfusta aşırı yoksulluk oranı ve genç nüfusta ne eğitim ne de istihdamda olanların oranı kadınlarda erkeklere kıyasla daha

yüksek, bununla birlikte istihdam oranı ve işgücüne katılım oranı ise kadınlarda erkeklere göre oldukça düşüktür.

Ayrıca medyan saatlik ücretin erkeklerde kadınlardan yüzde 12 daha fazla olduğu, bu açığın profesyonel seviyede ve yönetici düzeyindeki işlerde yüzde 20'yi aştığı tespit edilmektedir (United Nations, 2019a, s. 11,39). Mevzuat düzenlemeleri kaynaklı sınırlamalar, toplumun sosyal norm ve davranışları, yöneticilik seviyesinde ve politik süreçlerde eksik temsil, ailevi sorumluluklar ve ücretsiz çalışma gibi hususlar kadınların iktisadi hayata etkin katılımını kısıtlamaktadır (UNICEF, 2019, s. 12; United Nations, 2019a, ss. 32-33; United Nations, 2019b, ss. 11-12). Bu nedenlerle; sürdürülebilir kalkınma gündemi çerçevesinde Birleşmiş Milletler Genel Kurulu 70/1 Kararında da belirttiği üzere kadın ve kız çocuklarına yönelik her türde ayrımcılığın giderilmesi, iktisadi, politik ve toplumsal hayatta eşit fırsatların ve etkin katılımın sağlanması benimsenmektedir. Ayrıca okul öncesi eğitimden mesleki ve teknik eğitim dâhil üniversite eğitimine kadar her kademede kadın-erkek fırsat eşitliğinin ve nitelikli eğitimin sağlanması amaçlanmaktadır (United Nations, 2015, ss. 17-18).

Ahilik Teşkilatları

Ahilik teşkilatları; Selçuklu ve Osmanlı Devletinde üretim, tedarik ve pazarlama faaliyetlerine yön veren, geniş bir çeşitlilikte meslek elemanı yetiştiren, sosyal dayanışma özelliği yüksek Anadolu'ya özgü iktisadi ve sosyal teşekküllerdir.

Ahilik, özü itibariyle ahlaki ve insani üstün özellikleri ve dayanışmayı esas alan fütüvvet anlayışıyla Anadolu'da gelişen esnaf ve sanatkârlar teşkilatıdır (Dilik, 1988: 58-60; Şenocak, 2009: 423). Ahilik teşkilatları XIII. yüzyılda “ahlakla sanatın ahenkli bileşimi” olarak Ahi Evran öncülüğünde kurulmuş, daha sonra XVI. yüzyıldan itibaren lonca ve son dönemlerinde gedik uygulamalarıyla devam etmiş olsa da, Anadolu'da iktisadi ve sosyal alanda kurumsal bir yapı niteliğinde varlığını XX. yüzyılın başına kadar sürdürmüştür (Ceylan (2012, ss. 63-64,75; Çağatay, 1989, ss. 43,239; Gündüz, Kaya ve Aydemir., 2012, ss. 39-40; Mahiroğulları, 2008, ss. 143-144). Ahilik, kurulduğu dönemde özellikle “sosyal işlevlerinin çeşitliliği” bakımından Bizans coğrafyasında görülen loncalardan farklı özellikler taşımaktadır (Mahiroğulları, 2008, s. 139).

İnalçık (2017, s. 51), ahilik “adabı” olarak nitelendirdiği fütüvvet anlayışının belli ahlaki ve sosyal davranış kuralları olarak yüzyıllarca Anadolu'da Türk milletinin “milli karakterlerini” belirlediğini belirtmektedir. Turan'da (2018, s. 249) Ahilerin idari ve askeri yönüne de dikkat çekilerek bu teşkilatlar için “kudretli teşkilat” nitelendirmesi yapılmaktadır. Benzer şekilde Ceylan'a (2012, ss. 23-24, 46) göre, “Anadolu'nun vatanlaşmasında ve Osmanlı Devleti'nin kuruluşunda” büyük rolü bulunan Ahilik Teşkilatı, aynı zamanda sosyo-ekonomik müesseseler olarak Osmanlı'nın iktisadi ve sosyal hayatını biçimlendirmiştir.

Bu çalışmada Ahilik konusunda farklı çalışmalarda yer verilen fütüvvetin anlamı, tarihçesi, fütüvvet ve Ahilik ilişkisi üzerine tartışmalar, Ahiliğin menşei, Ahi Evran'ın hayatı, ilmi kişiliği, Ahilik teşkilatlarının Osmanlı'nın kuruluşunda işlevleri, Anadolu'ya özgü özellikleri, lonca sistemi ve gedik uygulamaları, bu uygulamalarda zamanla görülen yetersizlik ya da bozulmalar vb. hususlar ele alınmayacaktır. Bu bağlamda, aşağıdaki bölümlerde çalışmanın konusu gereği Ahiliğin yapısı ve esas itibariyle iktisadi anlayışına odaklanılmaya çalışılacaktır.

Ahilik Teşkilatlarının Yapısı ve Karar Alma Süreçlerine Katılımı

Ahilik, kendine has bir teşkilat yapısıyla XIII. yüzyıldan XX. yüzyıla kadar bütün yerleşim yerlerinde her meslek grubunda iktisadi faaliyette bulunarak, halkın maddi ve manevi ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde teşkilatlanmıştır. Ahi teşkilatlanması sadece erkeklerle sınırlı kalmamış, kadınlar da Bacıyan-ı Rum (Anadolu Kadınları) ismiyle organize olmuşlardır (Ceylan, 2012, s. 30).

Ahilikte iş ahlakının önemli olduğu, kaynağını esas itibariyle bu teşkilatların tüzükleri niteliğindeki fütüvvetnamelerden alan ahlaki ve kültürel değerlerin bulunduğu görülmektedir. Bu

temel değerlere aykırı hareketler; örneğin ihtiyaç maddelerini stoklayıp kıtlık oluşturmak, fahiş fiyata mal satmak, ölçü ve tartıda hile yapmak, emanete hıyanetlik etmek, sözünde durmamak, yalan söylemek, hırsızlık yapmak vb. haksız ve güven zedeleyici davranışlar Ahilikten çıkarılmaya sebep olmaktadır. Bununla birlikte Ahilik “adabı” olarak ifade edilen ve yeme içme, konuşma, giyinme, misafirlik, cenaze ve hasta ziyareti vb. hususlardaki görgü kuralları yüzyıllarca Anadolu insanının milli karakterini, ahlaki ve sosyal davranış tarzını oluşturmuştur (Bayram, 2012, s. 94; Ceylan, 2012, ss. 38-41,56; Çağatay, 1989, ss. 162-163; İnalçık, 2017, ss. 51-52).

Ahilik teşkilatlarının yönetim kadroları seçimle belirlenmektedir. Başka bir ifadeyle, Ahilikte seçim usulüne dayalı bir teşkilatlanma yapısı bulunmaktadır. Her bir iktisadi faaliyet kolunda yapılan seçimlerde, sadece o alandaki ustaların oy hakkı bulunmakta, esnaf şeyhinin ve yönetim kurulu üyelerinin seçimi ayrı ayrı yapılmaktadır. Seçimlerde yörenin müftü ve kadısı hazır bulunmaktadır (Ceylan, 2012, ss. 35-36; Çağatay, 1989, ss. 128-129). Yerleşim yerlerinde her esnaf kesiminin liyakat sahibi olan ve hürmet duyulan bir başkanı (reisi) bulunmakta, bu kişilere Ahi veya Esnaf Şeyhi ya da Mütevellî denilmektedir. Daha açık ifadeyle her Ahi teşkilatının başkanı bulunduğu yöredeki ustaların en eskileri arasından seçilmekte, kendisinden en az üç usta yetiştirmiş olması istenmekte, halk arasında güvenilir ve yardım sever olarak tanınıyor olması beklenmektedir (Çağatay, 1989, s. 129).

Başkan; bulunduğu yerdeki esnafın mesleki sorunlarının çözümü, esnaf sandığının idaresi, meslek mensuplarının eğitimi ve meslekte yükselme törenlerinin düzenlenmesi, taşınmaz varlıkların alım satımı, görevli personelin işe alımı ve idaresi, esnaf toplantılarının düzenlenmesi, esnafın temsili vb. hususlardan sorumlu bulunmaktadır (Ceylan, 2012, ss. 32-33, Çağatay, 1989 s. 128). Çalışanların iş disiplini ve ahlaki fütüvvetnameler ve zaviyeler yoluyla sağlanırken, bulunulan şehrin üretim şartları, örneğin bölgenin nüfusuna göre her meslekteki üreticilerin sayısı Ahi teşkilatı ile devletin işbirliğiyle oluşturulmaktadır (İnalçık, 2017, s. 52). Ahi teşkilatlarında Başkan’dan başka genellikle beş kişiden oluşan yönetim kurulu bulunmaktadır. Yönetim kurulu üyesi olabilmek için en az beş yıllık usta olunması gerekmektedir (Ceylan, 2012, s. 34; Çağatay, 1989, ss. 128-129). Yönetim kurulunda, özetle, esnafın genel eğitimiyle ilgilenen Esnaf Kethüdası; esnafın yetiştirilmesi ve disiplin işleri, esnaflar arasında hammadde dağıtımı ve esnaf sandığının idaresinde Esnaf Şeyhine yardımcı olan Yiğitbaşı yer almaktadır. Bunun yanı sıra üretim alanında teknik işlerden sorumlu olan ve üretilen mal ve hizmetlerin kontrolü, kalite ve standartların sağlanmasıyla ilgilenen İşçibaşı; esnaf arasında, esnafla yönetim arasında ve yönetim içerisindeki anlaşmazlıkların hallinden sorumlu iki üyeden oluşan Ehl-i Hibre yer almaktadır (Bayram, 2012, s. 90; Ceylan, 2012, s. 34).

Ayrıca her yerleşim yerinde farklı iktisadi kollarda çalışan esnaf kesimleri arasındaki işleyiş ve koordinasyonu temin eden, bu kesimlerin sorunları hakkında devlet yöneticileri ile temas kurarak çözüme kavuşturulmasını sağlayan, bütün esnaf başkanlarının oluşturduğu Büyük Meclis bulunmaktadır. Büyük Meclis, esnaf başkanlarının kendi içlerinden seçtikleri Ahi Baba Vekili adı verilen başkan tarafından yönetilmekte ve Ahi Baba Vekilliğine seçilenlerin görevleri Kırşehir Ahi Evran Postnişini tarafından onaylanmaktadır. Bu meclise Çağatay’da (1989, s. 130) Büyük Kurul (Kâhyalar Kurulu), başkanına Kâhya Baş dendiği de görülmektedir. Büyük Meclis’te kararlaştırılan ve Devlet yöneticilerine iletilen hususlardan bir sonuç alınmadığı durumlarda bütün ustaların, yörenin ileri gelenlerinin, kadı ve müftülerinin de bulunduğu Memleket Toplantısı adı verilen çok daha geniş katılımlı toplantılar düzenlenmekte, gerekirse konunun Padişaha kadar götürülmesine çalışılmaktadır (Ceylan, 2012, ss. 34-36; Çağatay, 1989, ss. 130,134).

Ahilerin İktisadi Anlayışı

Selçuklular döneminde kurulan Ahi teşkilatlarının Anadolu’da “şehir ve kasabalarda sanayi, ticari ve iktisadi bütün faaliyetleri tanzim ettiği”, hatta Osmanlı şehir hayatının bu teşkilatlar üzerinde oluştuğu ifade edilmektedir (Turan, 2018, s. 249). Ahilik teşkilatlarıyla “parlak bir sanat ve ticaret hayatı” inşa edilmiştir (Çağatay, 1989, s. 183).

Klasik iktisat ve bu iktisadi anlayışın devamı niteliğindeki iktisadi düşüncelerin şekillendirdiği liberal iktisadi anlayışta, en genel ifadeyle ekonomik faaliyetlerin koordinasyonunun bizzat piyasalar

tarafından gerçekleştirilmesinin gerektiğine inanılmakta, tam rekabetin geçerli olduğu piyasalarda görünmez el işlevi gören fiyat mekanizmasının optimal kaynak dağılımını sağlayacağı öngörülmektedir. Böylece; özel girişim, özel mülkiyet ve kâr motifi çerçevesinde piyasada çok sayıda alıcı ile satıcı kendi çıkarlarını en yüksek kılmaya çalışırken, aynı zamanda bütün toplumun yararının sağlanmasına da hizmet edildiği kabul edilmektedir.

Buna karşılık Ahilerin oluşturduğu iktisadi sistemin kendine özgü özellikleri bulunmaktadır. Aşağıda ayrıntılarıyla açıklanmaya çalışılacağı üzere, her şeyden önce Ahilikte özel mülkiyete ve girişimcilğe dayalı, ancak aynı zamanda işbirliğine önem veren, iyi bir meslek sahibi olunmasını benimseyen, sosyal dayanışmacı ve kanaatkâr insan davranışı sergilenmektedir (Ceylan, 2012, s. 59; Karagül ve Masca, 2017, ss. 85, 89). Bu bağlamda, Karagül ve Masca (2017, ss. 85) kanaatkârlık, iddihardan (yastık altı para) kaçınma, işbirliği, iç kontrol ve standardizasyonu Ahiliğin temel prensipleri olarak ifade etmektedir. Yine Çağatay (1989, s. 215), Karagül ve Masca (2017, ss. 85-87) ve Öztürk'de (2002, ss. 4,7) işaret edildiği üzere, Ahilikte çetin rekabete dayalı yüksek kâr motifinden ziyade geniş bir mesleki çeşitlilikte üretim, karşılıklı dayanışma ve sosyal yardımlaşmanın esas alındığı görülmektedir.

Üretimin Teşviki, İş Bölümü ve Uzmanlaşma

Smith'e (1937, ss. 3,7) göre iş bölümü sayesinde i) belirli alandaki işçilerin becerileri artmakta, ii) zamandan tasarruf sağlanmakta ve iii) makinaların daha yaygın kullanımı ve geliştirilmesi mümkün olmaktadır. Böylece; günümüz ifadesiyle iş gücünün üretkenliği artmakta ve Ekelund and Hebert'de (1997, ss. 98, 117) işaret edildiği üzere, üretim iş bölümüyle karakterize edilmekte ve bu üç faydanın her biri sayesinde daha fazla iktisadi zenginlik sağlanabilmektedir.

Bu açılardan değerlendirildiğinde; bir iş sahibi olunması Ahiliğin temel ilkesini oluşturmaktadır. Her Ahi teşkilatının temeli bir meslek veya sanata dayanmakta, kişinin Ahi teşkilatlarına girebilmesi için bir sanatla uğraşması veya esnaf ya da bir meslek sahibi olması gerekmektedir (Ceylan, 2012, s. 27; Çağatay, 1989, s. 183; Mahiroğulları, 2008, s. 146). Çağatay (1989, s. 183) fütüvvetçilikte böyle bir temel şartın olmadığına işaret etmektedir. Bununla birlikte, Ahilerin birden çok işle uğraşmaları veya iş değiştirmeleri de hoş karşılanmamaktadır (Öztürk 2002, s. 6; Karagül ve Masca, 2017, s. 86). Ahilik; üretim, tüketim ve bölüşüm olarak ifade edilebilecek olan iktisadi hayatta esas itibarıyla üretime ağırlık veren bir yaklaşımdır. Ahilikte; iş ve meslek sahibi olma, çalışma ve üretim teşvik edilmekte, neyin ne kadar ve nasıl üretileceği de denetime tabi tutulmaktadır (Karagül ve Masca, 2017, ss. 86-87).

Ahilikte, çeşitli iktisadi faaliyetler içerisinde bir iş ya da meslek sahibi olunmasını gerekli gören bu temel ilkenin, bugünkü iktisadi hayatın en belirgin prensiplerinden olan işbölümü ve uzmanlaşmaya karşılık geldiği açıktır. Adam Smith'in Milletlerin Zenginliği (1776) eserinde ele aldığı üretimde iş bölümü ve uzmanlaşma fikrinin, çok daha öncesinde Ahilik teşkilatlarının iktisadi düşüncesinde temel prensip kabul edildiği ve asırlarca başarıyla uygulandığı görülmektedir (Karagül, Masca, 2017, s. 86). Benzer şekilde Öztürk (2002, s. 6) Ahilikte iş bölümüne önem verildiğini ve insanların kabiliyetine uygun bir işte çalıştığını belirtmekte, işletmelerde tek mal üretildiğine işaret etmektedir. Bu çerçevede, Ahi Evran'ın ilk olarak debbağlıkla (dericilik) başlattığı üretim faaliyeti 32 farklı mesleki alana genişletilmiştir. Başka bir ifadeyle, Ahilik 32 ayrı iş kolunda teşkilatlandırılmış, Ahi Evran bütün iş kollarının en üst lideri konumunda görülmüş, debbağlık da diğer mesleki faaliyetler üzerinde etki sahibi olmuştur (Bayram, 2008, ss. 66; 2018, s. 97; Ceylan, 2012, s. 24; Çağatay, 1989, s. 215; İnalçık, 2017, s. 48; Taeschner 1953, s. 24).

Kümelenme Oluşumları ve Ortak Tedarik İmkânları

Ahi Evran, toplumun mutluluğu (refahı) için "sanatın ve sanat kollarının yaşatılması" görüşünü taşımakta, bununla birlikte her bir sanat kolunun belli bir yerde toplanmasını ve burada sanatlarını icra etmelerini önermektedir. Bu konuda Ahi Evran'ın Letaif-i Hikmet adlı eserine atıfla, toplumun bütün ihtiyaçlarının görülmesi bakımından her çeşit sanat kolunu yürüten insanlara ihtiyaç

olduğu, sanat kollarının her birini yürüten çok sayıdaki insanın belli bir yerde toplanmaları ve sadece kendi sanatlarıyla meşgul olmaları gerektiğinin belirtildiği ifade edilmektedir (Bayram, 2018, s. 164).

Yukarıda ifade edilen, her bir sanat kolunun belli bir yerde toplanması ve sadece kendi alanında uzmanlaşıp faaliyet göstermesi görüşü, günümüzde ülke veya sektörlerin uluslararası rekabet gücü kazanması bakımından önerilen kümelenme yaklaşımıyla tamamen örtüştüğü görülmektedir.

Bununla birlikte Ahilikte; günümüz kooperatifçilik veya kümelenme oluşumlarının sağladığı iktisadi imkânlarla benzer şekilde, her meslek grubuna ait hammaddelerin toplu olarak alımını sağlayarak tedarik zincirine araçların girmesi ve haksız rekabetin oluşmasının önlenmesine çalışılmıştır. Böylece, hammaddenin uygun fiyata ve yeterli miktarda teminiyle üretici ve tüketicinin korunması amaçlanmış, bu amaçla piyasanın veya birbiriyle ilişkili olan iktisadi faaliyet kollarının hammadde tedarikinin eşgüdüm ve kontrol altında gerçekleştirilmesi mümkün kılınmıştır (Ceylan, 2012, ss. 67,81; Çağatay, 1989, s. 98; Mahiroğulları, 2008, s. 151). Bu çerçevede, şehir ve kasabalarda esnaf ve sanatkâr gruplarına “çarşılar, arastalar, uzun çarşılar, kapalı çarşılar” kurulduğu, Ahilerin diğer esnaf ve sanatkârlara üstünlük sağladığı, öyle ki, her türlü işin bu meslek gruplarınca yapıldığı belirtilmektedir (Ceylan, 2012, s. 65; Çağatay, 1989, s. 215). Çağatay’da (1989, s. 127) “sanatkârların arasta, bedestan veya uzun çarşı denen özel bir yerde topluca bulduklarına” dair yapılan vurguyu görmek mümkündür. Benzer şekilde, Öztürk (2002, s. 3) Ahilerin kurdukları zaviye ve yanında inşa ettikleri evler ile mahalle ve sokaklar oluşturduklarını, işyerleri, siteler ve çarşılar inşa ettiklerini ifade etmektedir.

Aşırı Kârın Önlenmesi, Kalite ve Standardizasyon Bilinci

Ahilikte üretimde kâr maksimizasyonu veya yüksek kâr amaç olmayıp, toplumun ihtiyaçlarının uygun şekilde karşılanması esas alınmakta, ürünün fiyatı emek ve hammaddeye dayalı üretim girdilerine göre belirlenerek belirli bir kârla sınırlandırılmaktadır. Ahilik, bireylerin ihtiyaçlarının karşılanması konusunda hiçbir sınırlama getirmezken, tüketimde israf ve lüksün önlenmesini ve gereğinden fazla üretim yapılmamasını benimsemiştir (Karagül ve Masca, 2017, ss. 86-87). Ahilikte her bir iktisadi faaliyet alanına konu malların üretim süreçlerinde nelere dikkat edileceği, üretime konu girdilerin miktarı ve üretimin nasıl yapılacağı belirlenmektedir (Ceylan, 2012, ss. 64-67; Çağatay, 1989, ss. 97-105,215). Bu kurallara uymayanlar hammadde temin edememek veya piyasaya mal sürememek gibi yaptırımlarla karşı karşıya kalabilmekte, hatta meslekten çıkarılmasına kadar varan cezalar verilmektedir. Ayrıca, kahvehane ve toplantı yerlerine girilmesine müsaade edilmeyerek sosyal hayattan tecrit oldukları bilgisine de yer verilmektedir (Ceylan, 2012, ss. 65-67).

Ahiliğin iktisadi anlayışında iş ahlakına ve müşterinin aldatılmamasına veya günümüz ifadesiyle tüketicinin korunması, piyasanın gözetim ve denetimine dair hususlara önem verilmektedir (Ceylan, 2012, ss. 64-67,81; Karagül ve Masca, 2017, s. 85; Mahiroğulları, 2008, ss. 149-150; Öztürk, 2002, s. 9). Ceylan’da (2012, s. 67) vurgulandığı üzere, her bir meslekteki Ahi teşkilatları ürettikleri ürünlerin belirli standartlara veya teknik özelliklere sahip olmasını sağlayarak günümüz standart kuruluşlarının rolünü yerine getirmişlerdir. Bu çerçevede, Ahi teşkilatlarında üretim süreçlerinin kontrolünün yanı sıra spekülasyon kazanç, bozuk ve hileli mal satılması cezalandırılmakta, kâr payının belirli ölçülerde tutulması, bazen fiyatlarının belirlenmesine kadar varan birçok hususta kurallar koyulmakta, üretimde kalite ve standardın sağlanması temel işlevler arasında yer almaktadır (Ceylan, 2012, ss. 64-67; Çağatay, 1989, ss. 97-107). Örneğin; çeşitli gıda üreticileri, giyim ve dokumacılar, debbağlar, ayakkabıcılar, demirciler, kuyumcular, boyacılar, değirmenciler vb. meslek kollarının üretiminde belirli kural ya da niteliklerin arandığını görmek mümkündür. Ayrıca özellikle gıda ürünleri olmak temel ihtiyaç ürünleri gibi bazı ürünlerin fiyatlarının ve inşaat işleri gibi belirli işlerdeki işçiler için gündelik ücretlerin belirlendiği de görülmektedir (Ceylan, 2012, ss. 65; Çağatay, 1989, ss. 97-110). Bu çerçevede, aynı kalitede malın tek fiyata satılması, ürünlerin gerçek değerinden düşük veya yüksek fiyata satılmaması, tüketici refahını kısıtlayıcı spekülasyon ve yüksek kazançların elde edilmemesi öngörülmüş, bu amaçla meslek yöneticilerinden oluşan fiyat tespit komisyonları oluşturulmuştur. Fiyatlarda değişiklik, fiyat tespiti ya da “nahr” koyma işleminin ürünün katma değer yapısına göre belirlendiği görülmektedir (Mahiroğulları, 2008, ss. 150-151).

Ahilerde Mesleki Eğitim ve Eleman Yetiştirme

Ahilikte iş başında ve zaviyelerde hayat boyu süren eğitim sürecinin gerçekleştirildiği görülmektedir. Meslekte her biri belirli süre alan yamak, çırak, kalfa ve ustalık süre ve süreçleri işletilmekte ve bir üst dereceye yükselme törenle gerçekleştirilmektedir.

Mesleki eğitim süreci henüz 10 yaşına erişmemiş çocukların ücretsiz olarak üç yıl yamaklıkla başlamakta, yamaklık sonrasında çıraklık süresi genelde 1001 gün sürmektedir. Kuyumculuk gibi hassas işlerde bu süre 20 yıla kadar uzayabilmektedir. Yeterli bilgi ve beceriye sahip olan çıraklar kalfa ve ustasının himayesinde bir sınav sonucunda kalfalığa yükselmektedir. Üç yıl süren ve ata binme, atıcılık, kılıç kullanmak gibi spor ve askerî eğitimi de içeren kalfalık süreci sonrasında, ustalar meclisince ustalık imtihanında başarılı bulunan kalfalar ustalığa yükselmektedir. Nihayetinde dükkân açma imkânına tüm bu süreçlerde başarıyla ilerleyen ve ustalığa yükselen meslek mensupları sahip olabilmektedir. Bunların yanısıra, Ahi zaviyelerinde de okuma yazma, dini bilgiler, şiir, ilahi ve sufi sözleri, terbiye kuralları, ahlaki meziyetler, teşkilatın düzen ve geleneği gibi bilgiler içeren eğitim faaliyetleri yürütülmektedir (Bayram, 2012, s. 94-95; Ceylan, 2012, ss. 69-70; Çağatay, 1989, ss. 137-138). Ceylan'da (2012: 69-70) özellikle Selçuklu döneminde ve Osmanlı'nın kuruluş yıllarında Ahi Teşkilatı mensuplarına askeri eğitim de verildiği, hatta ahilerdeki bu askeri eğitimin yeniçerilere örnek oluşturduğu da belirtilmektedir. Ahi dükkân ve çarşılarının bedestan vb. yerlerde toplu olarak bulunmalarının tüm bu eğitim faaliyetlerinin yürütülmesini kolaylaştırdığına işaret edilmektedir.

Yukarıdaki açıklamadan da görüleceği üzere, Ahilikte meslek edinimi belirli kural ve süreçlere bağlanmış, bu süreçlerin başarıyla işletilmesi meslek elemanı yetiştirilmesinde esas alınmıştır. Bahse konu meslek mensupları Ahi teşkilatlarının ve aynı zamanda orta sandığının da üyelerini oluşturmaktadır. Bu sandığa, diğer gelirlerin yanısıra, Ahilerin maddi imkânları ölçüsünde haftada veya ayda bir aidaat verilmektedir. Ahilikte olduğu gibi lonca sisteminde de mesleki yetkinlik çırak, kalfa ve usta kademelerine dayalı olarak kazanılmıştır (Bayram, 2012, ss. 81,88; Çağatay, 1989, ss. 135-136; Dilik, 1988, s. 62).

Ahilerde Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma

Ahi Teşkilatlarının belki de en önemli yanı, her meslek kolunun yürüttüğü iktisadi faaliyetlerle birlikte, günümüz sosyal güvenlik kuruluşlarının üstlendiği sosyal dayanışma ve yardımlaşma faaliyetlerinin sivil insiyatifle yerine getirilmesidir.

Orta Sandığı veya Esnaf Sandıkları yoluyla Ahi teşkilatları üyelerinden esasen ihtiyaç sahiplerine, yaygın bir şekilde ayni ve nakdi yardımlar ile sosyal hizmetler verilmektedir. Bu çerçevede örneğin; hastalık halinde esnafın tedavi giderleri karşılanmakta, yaşlılık sebebiyle iş göremeyen veya dükkânı bulunmayan muhtaç durumdaki ustalara yardım yapılmaktadır. Bunun yanısıra ölüm, evlilik ve doğum yardımı, iş kazalarında, yangında, deprem ve sel baskını gibi afetlerde yapılan yardımlar, ortak hammadde tedariki, işleri aksayan esnaf ve işyeri kuracak ustalar için ödünç para imkânı gibi geniş bir çeşitlilikte yardımlaşma faaliyetleri yürütülmektedir. Orta Sandıklarının kendi aralarında da birinden diğerine borç verilmektedir. Böylece belli bir esnaf kesimi içinde sınırlı kalınmayıp, aynı zamanda tüm meslek kolları arasında ticari sıkıntılarını giderilmesi, yardımlaşma ve dayanışma imkânı sağlanmaktadır (Bayram, 2012, ss. 87-89; Bedir, 2020, ss. 1152-1153; Ceylan, 2012, ss. 56, 72-73; Çağatay, 1989, ss. 134-137; Dilik, 1988, ss. 62-63).

Ahilerin misafirlerini ağırlayıp ikamet ettirdikleri konuk evleri bulunmaktadır. Ayrıca, bilhassa kasaba ve köylerdeki Yaran Odalarında kış mevsiminde hem eğlenip dinlenilmekte hem de gençlere yönelik eğitim faaliyetleri yürütülmektedir. Bu odalarda aynı zamanda yörenin çeşitli ihtiyaç ve sorunlarının karşılanması amacıyla el birliğiyle yürütülecek faaliyetler organize edilmektedir. Bu kapsamda; tabii afetlerde hasarların giderilmesi, dul, eşi askerde veya yoksul kadınlar ile ihtiyarlara yakacak temin edilmesi, genel olarak yoksul ve kimsesizlerin ihtiyaçlarının karşılanması ve işlerine yardım edilmesi, düğün hizmetlerinin yapılması, ihtiyaç halinde olanlar başta olmak üzere imece yöntemiyle tarım işlerinin ortaklaşa yerine getirilmesi sağlanmaktadır. Böylece, belirli bir düzen ve

ahenk içinde ve adeta “ahlaki sosyal bir görev” niteliğinde mahallinde sosyal dayanışma ve yardımlaşma sağlanmaktadır (Çağatay, 1989, ss. 141-142, 149-151). Ceylan (2012, s. 56) sosyal yardımlaşma faaliyetlerini Ahiliğin adeta varoluş sebebi olarak görmektedir. Öztürk (2002, s. 1) sosyo-ekonomik müessesler olarak Ahilikte, toplumda sınırlı sayıda varlıklı kesimin oluşmasının aksine orta kesimin kalkınmasına yardımcı olunmasının amaçlandığını belirtmektedir.

Ahi Teşkilatlarında Kadınların İktisadi ve Sosyal Hayata Katılımı

Ahi teşkilatlarında üretim ve sosyal yardımlaşma faaliyetlerinin sadece erkekler tarafından yürütülmediği, kadınların da Bacıyan-ı Rum (Anadolu Bacıları) ya da Anadolu Kadınları şeklinde organize edilerek, örgütlü bir yapıda bu faaliyetlere katıldığı görülmektedir. Anadolu Kadınları teşkilatı, Ahilik kadar olmasa da Ahi teşkilatlarını tamamlayıcı nitelikte zamanla Anadolu’da büyük merkezlere, hatta köylere kadar yayılmıştır. Kadın teşkilatları kadın ve kız çocuklarının eğitimini, meslek sahibi olmalarını ve şehirlerde iş hayatına katılmalarını sağlamış, kadınlara iktisadi ve sosyal alanda öncülük etmişlerdir (Bayram, 2008, ss. 66-72; Ceylan, 2012, ss. 30, 36-37). Bayram (2008, ss. 62,72) Ahi teşkilatı ve bu teşkilatın kadın kolu niteliğinde olan Anadolu Bacılarını Selçuklular döneminin “en dikkat çekici sosyal, kültürel, sınai ve iktisadi” kuruluşları olarak nitelendirmektedir.

Anadolu Kadınları Ahi teşkilatlarından ayrı bir yapı olmayıp, Ahi teşkilatının kadın ya da genç kızlar kolu özelliğindedir. Başka bir ifadeyle kadın el sanatlarını icra eden kadın sanatkarlar organizasyonu niteliğindedir. Kadınların atölyelerinde halı, kilim, giyim ve dokuma ile askeri kıyafetler gibi ürünlerin imal edildiği belirtilmektedir. Anadolu Kadınları teşkilatları aynı zamanda “bir eğitim ve öğretim ocağıdır”. Bu teşkilatlarda bir yandan mesleki eğitim yoluyla sanatkar yetiştirmeye çalışılırken öte yandan mal üretimi ve hizmet sunumunun “usul ve erkânı” da kazandırılmaktadır. Ahi teşkilatlarında olduğu gibi Anadolu Kadınları teşkilatında da meslek elemanı yetiştirilmesinde yamalık, çıraklık, kalfa ve ustalık süreçlerinin işletildiği görülmektedir (Bayram, 2008).

Anadolu Kadınları teşkilatı, üretim faaliyetlerinin yanı sıra, kadın ve kız çocuklarına yönelik adeta “sosyal yardım teşkilatı” niteliğinde işlev görmektedir. Anadolu Kadınları bir yandan zaviyelerde yolcu ve konukların ağırlanması, yedirilip, içirilmesi ve barınmasına yardımcı olurken, diğer taraftan yoksul ve kimsesiz kız çocukların korunmasını ve eğitimlerini üstlenmekte, büyütüp ev bark edinmelerini sağlamaktadır. Bununla birlikte bu teşkilatlar yoluyla kimsesiz ve ihtiyaç sahibi yaşlı kadınlara barınma ve bakım imkânları sunulmaktadır (Bayram, 2008, ss. 91-92; Ceylan, 2012, ss. 36-38).

Mukayeseli Özet Analiz

Ahilik teşkilatlarının yapısı ve iktisadi uygulamalarına yönelik çeşitli çalışmalarda farklı yönleriyle bir biçimde değinilen ve yukarıdaki bölümlerde ayrıntılarıyla sunulmaya çalışılan hususlarda, günümüz gelişme ekonomisi politikaları ışığında aşağıda listelenen belirgin tespit ve çıkarımları yapmak mümkündür.

Tablo 2

Günümüz Gelişme Ekonomisi Politikalarının Ahiliğin İktisadi Anlayışındaki Yeri

Günümüz İktisadi Anlayışı ve Gelişme Ekonomisi İlke ve Yaklaşımları	Ahi Teşkilatlarında Uygulama Karşılığı
Özel girişim, özel mülkiyet ve kâr motifi çerçevesinde piyasada rekabet kurallarının işletilmesi	Özel girişim ve özel mülkiyete dayalı; bununla birlikte işbirliği, iş ahlakı ve dayanışma esas alınmakta
Piyasaya giriş-çıkış serbestliği	Geniş bir çeşitlilikte ekonominin üretim gücüne, iş ve meslek sahibi olunmasına önem verilmekte ancak üretim şartları, başka bir ifadeyle neyin ne ölçüde üretileceği, örneğin bölgenin nüfusuna göre her meslekteki üreticilerin sayısı belirlenmekte

Politika geliştirme ve uygulama süreçlerine geniş ve etkin katılımın sağlanması	✓
Meslek kuruluşlarında yönetimin seçimle belirlenmesi	✓
- Yönetimde mesleki tecrübe ve liyakatin aranması	✓
Üretimin teşviki, iş bölümü ve uzmanlaşma	✓
Sektörel kümelenme	✓
- Ortak hammadde tedariki	✓
Tüketicinin korunması, piyasa gözetim ve denetimi	✓
Üretimde kalite ve standardizasyon	✓
Fiyat oluşununun piyasa koşullarında gerçekleştirilmesi	Özellikle temel ihtiyaç ürünleri gibi bazı ürünlerin fiyatı katma değer oluşum yapısına göre belirlenerek belirli bir kârla sınırlandırılmakta, bu amaçla fiyat tespit komisyonları oluşturulmakta İnşaat işleri gibi belirli işlerdeki işçiler için gündelik ücretler tespit edilmekte
Hayat boyu eğitim ve mesleki becerilerin geliştirilmesi	✓
Sosyal koruma, yardımlaşma ve dayanışmanın temini	✓
Kadınların iş gücüne, iktisadi ve sosyal hayata katılımının artırılması	✓

✓: Ahilik teşkilatlarında belirgin izlerinin ya da benzer özelliklerinin bulunduğunu göstermektedir.

Sonuç ve Değerlendirme

Günümüz gelişme ekonomisi politikalarında ekonomik büyümenin ötesinde, insan odaklı, büyümenin kapsayıcılık niteliğini artıran sürdürülebilir bir kalkınma sürecinin gerçekleştirilmesi yaklaşımı öne çıkmaktadır. Böylece sanayi, yenilikçilik ve altyapı gibi iktisadi alanlarda kaydedilecek gelişmelerin yanı sıra beşeri yetkinlikleri geliştirecek, gelir ve cinsiyet eşitsizliğini giderecek, daha yaşanabilir bir dünya için küresel düzeyde işbirliğini öngören iktisadi, sosyal ve çevresel konuların bütüncül bir yaklaşımla ele alınması benimsenmektedir. Son dönemlerde dünya genelinde karşılaşılan ekonomik krizler, çevresel sorunlar, sağlık ve sosyal alanda yaşanan tecrübelerin de etkisiyle, uluslararası gündemde ve ülkeler düzeyinde gelecekte bu politikalarda daha da ısrarlı olunacağını beklemek yerinde olacaktır.

Günümüzde politika geliştirme, uygulama ve izleme süreçlerinde özel sektör, akademik dünya ve sivil toplum katılımına önem verildiği, ülke ekonomilerinin üretken gücünün, iş ve istihdam imkânlarının artırılmasının amaçlandığı görülmektedir. Yeni iş fırsatlarına ve işgücü piyasasında teknolojik gelişmelere uyum açısından hayat boyu eğitimin sağlanması ve mesleki becerilerin sürekli iyileştirilmesi beklenmektedir. Ülkelerin uluslararası rekabet gücü kazanımı açısından iş bölümü ve uzmanlaşma önemini korumakta, sektörel kümelenme oluşumları, üretim ve dış ticarete kalite bilinci, standardizasyon ve belgelendirme yetkinliği desteklenmektedir. Bunlarla birlikte her türde yoksullukla mücadele, bilhassa ülke içi gelir eşitsizliğinin giderilmesi, eğitim ve sağlıkta fırsat eşitliğinin sağlanması ve olası krizlerin toplumsal yükünün hafifletilmesi bakımından sosyal koruma sistemleri ve bu amaçla yürütülen politika ya da harcamalar gittikçe önem kazanmaktadır. Ayrıca iktisadi ve sosyal hayatta eşitsizliklerin giderilmesine, kadınların işgücüne katılımının artırılmasına önem verilmektedir.

Bu politikaların benzer uygulamalarını ya da belirgin izlerini Ahilik teşkilatlarında görmek mümkündür. Ahilik teşkilatlarında, genel olarak, geniş bir çeşitlilikte iş edinimi ve mesleki eğitime önem verildiği, çetin rekabetten ziyade iktisadi, ahlaki ve sosyal davranış kurallarının, iş birliği ve iç kontrolünün esas alındığı, kadınların iktisadi ve sosyal hayata katıldığı, sadece iktisadi ve ticari değil sosyal ve kültürel faaliyetlerin de yürütüldüğü görülmektedir.

Ahilerde her meslek kuruluşunun kendi arasında ve aynı zamanda meslek kuruluşlarıyla kamu otoritesi nezdinde kurumsal nitelikte diyalog ve işbirliği süreci işletilmektedir. Günümüz sanayi ve ticaret odaları, sektör dernekleri vb. meslek kuruluşlarında olduğu gibi Ahilik teşkilatlarının yönetim kadroları seçimle belirlenmektedir. Seçimlerde sadece o alandaki ustaların oy hakkı bulunmakta, yönetime aday olunmasında belirli ilkeler ve tanımlı liyakat ölçütleri arandığı görülmektedir. Ahilerin iş ve işlemleri, sorun ve önerilerinin değerlendirilmesi öncelikle yönetim kurullarının sorumlulukları çerçevesinde yürütülmektedir. Daha kapsamlı ve farklı meslek kollarını ilgilendiren ortak konu ya da sorunları Büyük Meclis’de değerlendirilip kamu otoritelerine iletilmekte, gerekirse mahallinde çok daha geniş katılımlı Memleket Toplantıları düzenlenmektedir.

Ahilerin iktisadi faaliyetlerinde esas itibarıyla ekonominin üretim yönüne ağırlık veren bir teşkilat düzeni içinde geniş bir yelpazede iş ve meslek sahibi olunmasına önem verildiği görülmektedir. Debbağlıkta (dericilik) başlayan Ahiliğin faaliyet alanı 32 ayrı meslek koluna genişletilmiştir. Her Ahi teşkilatının temeli bir meslek veya sanata dayanmakta, Ahilerin bir sanatla uğraşması veya esnaf ya da bir meslek sahibi olması gerekmekte, birden çok işle uğraşmaları veya sıkça iş değiştirmeleri hoş karşılanmamaktadır. Bu temel gereklilik ya da ilkenin, üretim faaliyetlerinde iş bölümü ve uzmanlaşmaya karşılık geldiği açıktır. Adam Smith’in Milletlerin Zenginliği (1776) eserinde ele aldığı ve bugünkü iktisadi hayatın da en belirgin prensiplerinden olan iş bölümü ve uzmanlaşma ilkesinin XIII. yüzyılda Anadolu’da Ahilerin iktisadi anlayışında yer bulması oldukça değerli görülmektedir.

Bununla birlikte, Ahilikte sanat kollarının her birinin belli bir yerde toplanması ve sadece kendi sanatlarıyla meşgul olunması istenmekte, tedarik zincirine araçların girmesi önlenmeye çalışılmakta, daha uygun fiyatta ve güvenli bir tedarik için hammaddelerin doğrudan toplu alımı yapılmaktadır. Bu amaçlarla her yerleşim yerinde çarşılar, siteler, bedestanlar, arastalar, uzun çarşılar, kapalı çarşılar oluşmuştur. Bu anlayışın, günümüzde ülke veya sektörlerin uluslararası rekabet gücü kazanması bakımından önerilen kümelenme yaklaşımıyla tamamen örtüştüğü görülmektedir.

Günümüz gelişme ekonomisi uygulamaları ve Ahilikte ki yeri bakımından diğer önemli konu üretimde kalite ve standardizasyondur. Bu açıdan Ahilik, aynı zamanda bir kalite ve standart teşkilatı niteliğindedir. Bu amaçla; gıda ürünlerinden ayakkabıcı, giyim ve dokumacılar, nalbantlardan boyacı ve kuyumculara uzanan geniş bir üretim çeşitliliğinde aranan nitelikleri, günümüz ifadesiyle sağlanması gereken standartları görmek mümkündür. İktisat teorisinde fiyat oluşumu genel olarak piyasa kuralları içinde arz telap dengesiyle şekillenmektedir. Ancak Ahilikte özellikle temel ihtiyaç ürünleri gibi bazı ürünlerin fiyatı katma değer oluşum yapısına göre belirlenerek belirli bir kârla sınırlandırılmış, spekülasyon ve yüksek kazançların önlenmesi amacıyla kendi meslek yöneticilerinden oluşun fiyat tespit komisyonları oluşturulmuştur. Ayrıca inşaat işleri gibi belirli işlerdeki işçiler için gündelik ücretlerin de tespit edildiği görülmektedir.

Herkese fırsat eşitliği sunan nitelikli eğitimin sağlanması ve hayat boyu öğrenme imkânlarının geliştirilmesi günümüzde politika yapıcılarının ve iş dünyasının ana uğraş alanını oluşturmaktadır. Ahilikte, mesleğe küçük yaşlardan başlanılarak her biri belirli süre alan yamak, çırak, kalfa ve ustalık süre ve süreçleri işletilmekte, dükkân açma imkânına tüm bu süreçlerde başarıyla ilerleyen ve ustalığa yükselen meslek mensupları sahip olabilmektedir. Bu süreçlerin her biri yaklaşık üç yıl olmak üzere on yılı aştığı, kuyumculuk gibi bazı iş kollarında çok daha fazla sürdüğü anlaşılmaktadır. Bunların yanısıra, Ahi zaviyelerinde de temel eğitim, ahlaki ve kültürel konulardan teşkilat düzenine kadar hayat boyu çeşitli eğitim faaliyetleri yürütülmektedir.

1980’li yıllarda ekonomide kamunun ağırlığının azaltılmasına yönelik olarak önerilen politikalara rağmen, sosyal koruma sistemlerinin önemi artmış, OECD ülkeleri genelinde son 40 yılda kamu sosyal koruma harcamalarının ekonomideki ağırlığı beş puanın üzerinde belirgin bir yükseliş göstermiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde Ahi teşkilatlarının belki de en önemli yanı, her meslek kolunun yürüttüğü iktisadi faaliyetlerle birlikte, günümüz sosyal güvenlik kuruluşlarının üstlendiği sosyal dayanışma ve yardımlaşma faaliyetlerinin sivil inisiyatifle yerine getirilmesidir. Ahi

teşkilatlarında Orta Sandığı veya Esnaf Sandıkları yoluyla mensuplarına yaygın bir çeşitlilikte aynı ve nakdi yardımlar ile sosyal hizmetler sunulmakta, Yaran Odalarında el birliğiyle adeta sosyal bir görev niteliğinde mahallinde sosyal dayanışma ve yardımlaşma sağlanmaktadır.

Son olarak belirtmek gerekirse, Ahilikte Bacıyan-ı Rum (Anadolu Kadınları) teşkilatı, Ahi teşkilatlarını tamamlayıcı olarak, adeta kadın sanatkarlar organizasyonu niteliğinde iktisadi ve sosyal hayatın içinde yer almaktadır. Anadolu Kadınları atölyelerinde halı-kilim, hazır giyim-dokuma, askeri kıyafetler gibi çeşitli ürünleri imal etmekte, ayrıca yetim ve muhtaç kız çocuklarının eğitimini üstlenerek meslek sahibi olmalarını sağlamakta, ev bark sahibi olmalarını desteklemekte, kimsesiz ve muhtaç yaşlılara yardımcı olmaktadır.

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışma tek yazarlı olduğu için yazarın katkı oranı %100'dür.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum yoktur.

Kaynaklar

- Alvaredo, F., Chancel, L., Piketty, T., Saez, E. and Zucman, G. (2017). *World inequality report 2018*. World Inequality Lab.
- Bayram, M. (2008). *Fatma Bacı ve Bacıyan-ı Rum* (3.Baskı). Konya Ticaret Odası. İstanbul: Nüve Kültür Merkezi Yayınları.
- Bayram, M. (2018). *Ahi Evren Hâce Nasirü'd-Din Mahmud ve Ahi teşkilâtlarının kuruluşu*. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Bayram, S. (2012). Osmanlı Devleti'nde ekonomik hayatın yerel unsurları: Ahilik teşkilatı ve esnaf loncaları. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 21, 81-115.
- Bedir, A. (2009). *Uluslararası ticarete fiyata dayalı rekabet gücü ile endüstri-içi ticaret arasındaki ilişki: Türk imalat sanayii örneği*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilim Dalı, Ankara: DPT Yayınları.
- Bedir, A. (2020). Türklerin iktisadi hayatında sosyal yardımlaşma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24 (3) , 1141-1169.
- CEEweb (2017). *Uniting for the 2030 agenda for sustainable development - Best practices of NGO involvement*. Budapest. <http://www.ceeweb.org/wp-content/uploads/2015/03/NGO-involvement-SDGs.pdf> adresinden 15.10.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Ceylan, K. (2012). *Ahilik* (Yayın No:1). Ankara: T.C. Gümrük ve Ticaret Bakanlığı Kültür Yayınları.
- Çağatay, N. (1989). *Bir Türk kurumu olan Ahilik*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- de Mello, L. and Dutz, M.A. (2012). Executive summary. L. de Mello ve M.A. Dutz (Ed.), *Promoting inclusive growth: Challenges and policies* in (pp. 9-15). Paris: OECD Publishing.
- Dilik, S. (1988). Sosyal güvenliğin tarihsel gelişimi. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 43(1), 41-81.

- Ekelund, Jr., R. B. and Hebert, R.F. (1997). *A history of economic theory and method* (Fourth Edition). New York: McGraw-Hill.
- European Commission (2019a). *Cluster programmes in Europe and beyond*. European Observatory for Clusters and Industrial Change. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2019b). *Annual sustainable growth strategy 2020*. COM(2019) 650 final. Brussels. https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/2020-european-semester-annual-sustainable-growth-strategy_en.pdf adresinden 20.09.2021 tarihinde erişilmiştir.
- European Commission (2020). *A new industrial strategy for Europe*. COM(2020) 102 final, Brussels. https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/communication-eu-industrial-strategy-march-2020_en.pdf adresinden 20.09.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Eurostat (2019). *The European system of integrated social protection statistics - ESSPROS manual and user guidelines*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gündüz, A.Y., Kaya, M. ve Aydemir, C. (2012). Ahilik teşkilatında ve günümüzde tüketicilerin korunmasına yönelik çalışmalar üzerine bir değerlendirme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İİBF Dergisi*, XIV (II), 37-54.
- International Labour Organization (2017). *World Social Protection Report 2017–19*. Geneva: PRODOC.
- International Labour Organization (2020). *World Employment and Social Outlook - Trends 2020*. Geneva: PRODOC.
- İnalçık, H. (2017). *Osmanlı tarihinde islamiyet ve devlet* (3. Baskı). Seçme Eserler-IX. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Kafesoğlu, İ. (2008). *Türk İslam sentezi*. Kültür Serisi:151. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Karagül, M. ve Masca, M. (2017). Ahilik düşüncesinin iktisadi hayata bakışı ve kapitalist sistemle karşılaştırılması. *AKÜ İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(2), 83-91.
- Mahiroğulları, A. (2008). Selçuklu/Osmanlı döneminde kurumsal bir yapı: Ahilik/Gedik teşkilatı ve sosyo-ekonomik işlevleri. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 54, 139-154.
- Mathers, N. and Slater, R. (2014). *Social protection and growth: Research synthesis*. Barton: Department of Foreign Affairs and Trade.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2014). *All on board-making inclusive growth happen*. OECD Secretariat and Ford Foundation.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2018). *Opportunities for all: A framework for policy action on inclusive growth*. Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2019a). *Society at a glance 2019 - OECD social indicators*. Development Centre Studies. Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2019b). *Can social protection be an engine for inclusive growth?*. Development Centre Studies. Paris: OECD Publishing.

- Organisation for Economic Co-operation and Development (2020). *Beyond growth - Towards a new economic approach*. Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2021). OECD.Stat - Social Expenditure - Aggregated data. https://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=SOCX_AGG adresinden 15.09.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Öztürk, N. (2002). Ahilik teşkilatı ve günümüz ekonomisi, çalışma hayatı ve iş ahlakı açısından değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 1-12.
- Porter, M.E. (1998). Cluster and the New Economics of Competition. *Harvard Business Review*, November-December, 77-90.
- Porter, M.E. (2004). Building the Microeconomic Foundations of Prosperity: Findings from the Business Competitiveness Index. X. Sala-i-Martin (Ed.), *Global Competitiveness Report 2003-2004* in (pp. 29-56). World Economic Forum. New York: Oxford University Press.
- Smith, A. (1937). *An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations*. New York: The Modern Library.
- Snowdon, B. and Stonehouse, G. (2006). Competitiveness in a globalised world: Michael Porter on the microeconomic foundations of the competitiveness of nations, regions, and firms. Interview with Professor Michael Porter. *Journal of International Business Studies*, 37, 163-175.
- Strange, T. and Bayley, A. (2008). *Sustainable development - Linking economy, society, environment*. OECD Insights. Paris: OECD publications.
- Şenocak, H. (2009). Sosyal güvenlik sistemini oluşturan bileşenlerin tarihi süreç ışığında değerlendirilmesi. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 56, 409-468.
- Taeschner, F. (1953). İslam ortaçağında futuvva (Fütüvvet teşkilatı). (Çev. F. Işıltan). *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 15 (1-4): 1-32.
- te Velde, D.W. (2010). A 10-point conclusion on state-business relations and economic performance. D.W. te Velde (Ed.), *Effective state-business relations, industrial policy and economic growth* in (pp. iii, 23). London: ODI Publications.
- Turan, O. (2018). *Türk cihan hakimiyeti mefkuresi tarihi* (27. Basım). İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- The United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women (2021). *SDG 5: Achieve gender equality and empower all women and girls*. <https://www.unwomen.org/en/news/in-focus/women-and-the-sdgs/sdg-5-gender-equality> adresinden 15.08.2021 tarihinde erişilmiştir.
- United Nations International Children's Emergency Fund (2019). *A world ready to learn: Prioritizing quality early childhood education*. New York: United Nations Children's Fund.
- United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. A/RES/70/1. The General Assembly. https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E, adresinden 20.09.2021 tarihinde erişilmiştir.
- United Nations (2016). *Leaving no one behind: the imperative of inclusive development*. ST/ESA/362. New York: United Nations publication.

United Nations (2019a). *The Sustainable Development Goals Report 2019*. New York: United Nations publication.

United Nations (2019b). *Special edition: progress towards the sustainable development goals*. Report of the Secretary-General. E/2019/68. <https://undocs.org/E/2019/68> adresinden 15.09.2021 tarihinde erişilmiştir.

United Nations (2020a). *The Sustainable Development Goals Report 2020*. New York: United Nations publication.

United Nations (2020b). *World Social Report 2020 - Inequality in a rapidly changing world*. New York: United Nations publication.

World Economic Forum (2017). *The Inclusive Growth and Development Report 2017-Insight report*. Geneva: World Economic Forum.

World Bank Group (2018). *Poverty and shared prosperity 2018: Piecing together the poverty puzzle*. Washington DC: World Bank Publications.

World Bank Group (2019). *The changing nature of work*. World Development Report. Washington DC: World Bank Publications.

Extended Abstract

Introduction

In today's development economy policies, a more inclusive and balanced economic and social development process that addresses the welfare of all segments of society and future generations beyond economic growth stands out as an inevitable necessity. When the subject is evaluated in terms of Akhism; It is stated that these organizations fulfilled important functions in the military, administrative, cultural and social fields in a multifaceted manner during the Seljuk and Ottoman periods. At the same time, a high value is given to these organizations in the economic field, which is the subject of this study. Ahi organizations are described as the institutions that shape the socio-economic life of the Seljuks and the Ottomans.

In this context, it is considered valuable to examine the economic understanding of Ahi organizations, which are mentioned in certain aspects in various studies, with a holistic perspective and on a subject basis, within the framework of the prominent features of today's development economy policies. In this framework, the aim of this study is to examine the economic understanding of Ahi organization in the light of development economy policies and to reveal to what extent it carries the traces of today's policies.

Method

In this study, principally, the general framework and prominent aspects of today's development economy policies were examined as a method. In particular, the main policy preferences that constitute today's development economy agenda and which have clear counterparts in the Ahi organization in accordance with the subject of this study have been examined. Then, the structure and economic understanding of Ahi organizations were tried to be examined on a subject basis, taking into account the relationship between these policies and their distinctive features. In this framework, it has been tried to make a summary and comparative analysis about the place of today's development economy policies in the economic understanding of the Akhism. In this study, attention has been paid to presenting the striking aspects of Akhism with a holistic approach by preserving its relationship with development economy policies.

Conclusion and Evaluation

Today, it is seen that the participation of the private sector, academic world and civil society is given importance in policy development, implementation and monitoring processes, and it is aimed to increase the productive power of the country's economies, as well as job and employment opportunities. It is expected to provide lifelong education and continuous improvement of professional skills in terms of adapting to new job opportunities and technological developments in the labor market. Division of labor and specialization maintain their importance in terms of gaining international competitiveness of countries, sectoral cluster formations, quality awareness in production and foreign trade, standardization and certification competence are supported. Along with these, social protection systems and the policies or expenditures carried out for this purpose are becoming increasingly important in terms of combating all kinds of poverty, especially eliminating income inequality within the country, ensuring equal opportunities in education and health, and alleviating the social burden of possible crises. In addition, the issues of eliminating inequalities in economic and social life and increasing women's participation in the workforce are given importance.

It is possible to see similar applications or clear traces of above mentioned policies in Ahi organizations. In Akhism, institutional dialogue and cooperation processes are carried out between each professional organization and also with the professional organizations before the public authority. As in today's professional organizations, the management staff of Ahi organization are determined by

election. In the economic activities of the Ahi, it is seen that it is important to have a wide range of jobs and professions in an organizational order that mainly focuses on the production aspect of the economy. The foundation of every Ahi organization is based on a profession or art, Ahi must be engaged in an art or a tradesman or have a profession, dealing with more than one job or changing jobs frequently is not welcomed. It is clear that this basic requirement or principle corresponds to the division of labor and specialization in production activities, which is one of the most prominent principles of today's economic life, which Adam Smith discussed in *The Wealth of Nations*.

Moreover, in Akhism, it is requested that each of the art branches be gathered in a certain place and only engaged in their own arts, intermediaries are tried to be prevented from entering the supply chain, and direct bulk purchases of raw materials are made for a more affordable and safe supply. It is seen that this understanding completely coincides with the clustering approach proposed in terms of gaining international competitiveness for countries or sectors today. Another significant issue in terms of today's development economy practices and its place in Akhism is quality and standardization in production. In this respect, Akhism is also considered as a quality and standard organization. In economic theory, price formation is generally shaped by the supply-demand balance within the market rules. However, the price of some products, such as basic needs products, was determined according to the value-added structure and limited to a certain profit, and price determination commissions made up of their own professional managers were established in order to prevent speculative and high earnings.

Providing quality education that offers equal opportunities for everyone and developing lifelong learning opportunities are the main fields of interest of policy makers and the business world today. In Akhism, the profession is started from a young age, and certain periods and processes are operated at each level, and the profession members who successfully progress in all these processes and rise to mastery can have the opportunity to open a shop. In addition to these, various lifelong educational activities are carried out in Ahi lodges, from basic education, moral and cultural issues to organizational order.

Perhaps the most important aspect of Ahi organizations is that, together with the economic activities carried out by each profession, the social solidarity and cooperation activities undertaken by today's social security institutions are carried out with civil initiative. Furthermore, social solidarity and assistance are provided on site, almost as a social task, in cooperation with the Yaran Rooms. In other words, the activities carried out by today's public-funded social aid organizations were carried out within the internal order of the Ahi organizations without the support of the state. Finally, the Bacıyan-ı Rum (Anatolian Women) organization in the Akhism is included in the economic and social life as a women craftsman organization as a complement to the Ahi organizations.

Katkıları ve Sorunlarıyla Uzaktan Eğitime Farklı Bir Bakış: Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algıları

Ruhan KARADAĞ YILMAZ
Necmettin Erbakan Üniversitesi
rkaradag@erbakan.edu.tr
ORCID ID: 0000-0003-3254-8890

Hayrünisa SAVAŞ
Milli Eğitim Bakanlığı
hayrns@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-0568-1189

Süleyman KALKAN
Milli Eğitim Bakanlığı
kalkan5689@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0002-0496-9287

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1031333
Geliş Tarihi: 01.12.2021	Revize Tarihi: 03.03.2022
	Kabul Tarihi: 08.03.2022

Atf Bilgisi

Karadağ Yılmaz, R., Savaş, H. ve Kalkan, S. (2022). Katkıları ve sorunlarıyla uzaktan eğitime farklı bir bakış: sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 277-296.

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, uzaktan eğitim sürecinin katkıları ve sorunlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek ve uzaktan eğitimin niteliğinin artırılmasına yönelik önerilerde bulunmaktır. Araştırmada uzaktan eğitim sürecinin sınıf yönetimi, öğretme-öğrenme süreci, ölçme-değerlendirme, iletişim, öğretim materyal ve araç gereçleri bakımından sağladığı katkılara ve karşılaşılan sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelenmeye çalışılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılarak gerçekleştirilen araştırma verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmaya 2020-2021 yılı eğitim-öğretim yılında ilkököl 1, 2, 3 ve 4. sınıfta öğretim yapan 20 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin algılarının olumsuz olduğu, uzaktan eğitimde sınıf yönetimi, öğretme-öğrenme süreci, ölçme ve değerlendirme, iletişim, öğretim materyalleri ve araç gereçleri bakımından önemli sorunlarla karşılaşıldığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra uzaktan eğitimin daha fazla teknoloji destekli öğretim uygulamaları gerçekleştirme, öğretim sürecinde dijital kaynakları daha fazla kullanma, online görüşmeler yoluyla velilerle iletişimi güçlendirme, yeni ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımı gibi katkıların olduğu belirlenmiştir. Ayrıca uzaktan eğitimin niteliğinin artırılmasına yönelik Millî Eğitim Bakanlığı, okul yönetimleri ve öğretmen yetiştirme sürecine yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, sınıf öğretmeni, Covid-19.

A Different Perspective to the Distance Education with the Contrubitions and Problems: Primary School Teachers' Distance Education Perceptions

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the opinions of primary school teachers about the contributions and problems of the distance education process and to make suggestions for increasing the quality of distance education. In this context, in the research, the views of primary school teachers on the contributions and the problems encountered of the distance education process in terms of classroom management, teaching-learning process, measurement-evaluation, communication, teaching materials and tools were tried to be examined. In the research, case study design which one of the qualitative research methods was used. 20 primary school teachers teaching in the 1st, 2nd, 3rd and 4th grades of primary school in the academic year of 2020-2021 participated in the research. Research data were analyzed with descriptive analysis technique. As a result of the research, it has been revealed that the perceptions of primary school teachers about distance education are negative and they encounter important problems in terms of classroom management, teaching-learning process, measurement and evaluation, communication, teaching materials and tools in distance education. In addition, it has been determined that distance education contributes to more technology-supported teaching practices, to use digital resources more in the teaching process, strengthening communication with parents through online meetings, and to use new measurement and evaluation tools. At the end of the research,

suggestions were presented for the Ministry of National Education, school administrations and teacher training process to increase the quality of distance education.

Keywords: Distance education, primary school teachers, Covid-19.

Giriş

Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization [WHO]) COVID-19'u 1 Mart 2020'de 'küresel bir pandemi' olarak tanımlamış ve dünyadaki tüm yetkililer pandemiye karşı önlemlerini en üst düzeye çıkarmaları konusunda uyarılmıştır (WHO, 2020). Dünyada sağlık, ekonomi, ticaret, sanayi, turizm, sanat, spor gibi birçok alanı etkileyen Covid-19 küresel salgını, eğitimi de doğrudan etkilemiştir. Küresel salgın sürecinde okula devam etmeyen öğrenci sayılarında ciddi bir artış yaşanmış ve 15 Mart'tan sonra hızlanarak bu sayı 1 milyarı geçmiştir (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2020). WHO'nun pandemi ilanından sonra pek çok ülke konunun önemini kavrayarak salgınla mücadele etmek amacıyla ciddi önlemler almaya çalışmıştır. Bu süreçte WHO, eğitimcilere ve öğrencilere, pandemi sırasında kullanılacak bazı çevrimiçi materyaller sağlamak için Dünya Bankası'nın Edtech ekiplerinin bir kaynak listesini sunarak öğrencilerin okul terk oranlarını azaltmak için alternatif öğrenme yaklaşımlarını uygulamalarını tavsiye etmiştir (World Bank, 2020). Ardından pek çok ülke, okullar kapalıyken öğrenme kaybını azaltmak ve bu süreçte derslerin çevrimiçi yürütülmesini sağlamak amacıyla gereken yazılım ve donanımları belirleyerek eğitim sürecinin kesintiye uğramasını engellemeyi hedeflemiştir.

Covid 19 küresel salgın sürecinde ülkemizde de tüm dünyada olduğu gibi eğitim ve öğretimin zarar görmemesi için uzaktan eğitim zorunlu hale gelmiş; uzaktan eğitim örgün eğitime alternatif ve tamamlayıcı bir unsur olarak görülmeye başlamış, geleneksel sınıf ortamında yapılamayan eğitim öğretim uygulamalarının uzaktan eğitimle tamamlanması amaçlanmıştır. Ülkemizde salgın sürecinde eğitimin sürdürülebilirliğini sağlayabilmek amacıyla yenilikçi çözümler aranmış ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından tüm okul seviyeleri için Eğitim Bilişim Ağı (EBA) aracılığıyla uzaktan eğitim uygulamaları başlatılmıştır. Bunun yanı sıra teknolojik altyapısı yeterli olmayan bölgelerdeki dezavantajlı öğrenciler de dikkate alınarak ulusal televizyon kanallarından bazıları eğitimde kullanıma açılarak öğrencilerin eğitime katılım oranı artırılmaya çalışılmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020).

Uzaktan eğitim kavramı Amerika Birleşik Devletleri Uzaktan Eğitim Derneği (USDLA, 2004) tarafından uydu, görsel-işitsel, grafiksel, bilgisayarlı ve multimedya vb. teknolojileri kullanarak eğitime erişim biçiminde tanımlanmıştır. Keegan (1986) ise uzaktan eğitimi öğretim materyallerinin seçimi, didaktik olarak hazırlanması ve sunulması, öğrencinin öğrenmesinin desteklenmesi ve denetlenmesini içeren; öğretmen ve öğrenci arasındaki fiziki mesafenin uygun teknik ortamlar ile ortadan kaldırılması ile elde edilen planlı ve sistematik bir etkinlik olarak tanımlamaktadır. Sınıf içi öğrenme-öğretme etkinliklerinin gerçekleştirilemediği durumlarda, belirli bir merkezden değişik ortamlar yoluyla sunulan bir öğretim biçimi (Alkan, 1987) olan uzaktan eğitim, eğitim sürecine katılanların (öğretmen ve öğrenenlerin) fiziksel olarak farklı ortamlardan, farklı araçlarla ve farklı zamanlarda iletişim kurmasını sağlamaktadır (Kiryakova, 2009). Öğretmen ve öğrencinin aynı ortamda bulunmadığı durumlarda eğitimin sürekliliğini sağlamayı amaçlayan uzaktan eğitim (Wills, 1993) öğretme öğrenme süreçlerinde “bireysellik”, “esneklik” ve “bağımsızlık” olanağı tanımakta (Uşun, 2006) ve eğitimin sürdürülebilirliğini sağlama bağlamında pek çok faydası bulunmaktadır (Akinbadewa ve Sofowora, 2020).

Dünyanın pek çok ülkesi uzaktan eğitimle Covid 19 salgını nedeniyle tanışmış olmasına rağmen, uzaktan eğitim modelinin aslında oldukça eskilere dayanan bir uygulama olduğu belirtilmektedir. Uzaktan eğitim, Amerika Birleşik Devletleri (ABD) Boston'dan Caleb Phillips'in posta yoluyla iletilen haftalık dersler aracılığıyla kısaca eğitim sunmasından bu yana yaklaşık 300 yıldır varlığını sürdürmektedir (Clark, 2020). Korkmaz ve Toraman (2020) ise uzaktan eğitimin bir terim olarak ne zaman ortaya çıktığı konusunda literatürde bir fikir birliği bulunmamakla birlikte ilk uygulamalarının 1850'li yıllara dayandığını ifade etmektedir. Dijital teknolojideki gelişmeler sayesinde uzaktan eğitimin hem tanımı hem de uygulamaları değişerek bir çevrimiçi öğrenme biçimine dönüşmüştür (Siemens, Gašević ve Dawson, 2015). Nirmalani Gunawardena ve Stock McIsaac (2004)

son yıllarda uzaktan eğitim alanının çarpıcı bir biçimde değiştiğini, ağ bağlantılı öğrenme, bağlantılı öğrenme alanları, esnek öğrenme ve hibrit öğrenme sistemleri gibi kavramların uzaktan eğitimin kapsamını genişlettiğini ve önceki uzaktan eğitim modellerinin doğasını değiştirdiğini ifade etmektedir. Uzun bir geçmişi olan uzaktan eğitim, ülkemizde önce mektupla başlamış, radyo ve televizyon teknolojisindeki gelişmeler sayesinde de dersler radyo ve televizyondan yayınlanarak yürütülmüştür. Ardından bilgisayar teknolojisindeki gelişmeler ve sanal öğrenme ortamlarıyla uzaktan eğitim sürdürülmeye devam etmiştir (İşman, 2011).

Uzaktan eğitimin öğrenci merkezli olması, öğrencilerin farklı zamanlarda çalışma ve tekrar imkânı bulması, eğitimde zaman ve mekân sınırının olmaması, bireysel öğrenmeyi teşvik etmesi olumlu özellikleridir. Bunun yanında uzaktan eğitim sürecinin sınırlılıkları da mevcuttur. Bu anlamda öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşlerinin araştırılması uzaktan eğitim sisteminin geliştirilmesi ve niteliğinin artırılması açısından önem taşımaktadır.

Ülkemizde ve dünyanın çeşitli bölgelerinde son iki yılda gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik araştırmaların sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Bu bağlamda ülkelerin Covid 19 sürecinde çevrimiçi eğitime geçiş süreçleri, bu süreçte hemen hemen tüm eğitim basamaklarında öğretmenlerin ve öğrencilerin yaşadıkları sorunlar analiz edilmeye çalışılmaktadır. Ülkemizde Demir ve Özdaş (2020) tarafından sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirdikleri eğitim faaliyetlerinin neler olduğu ve bu faaliyetlerin nasıl gerçekleştirildiği; Erbil, Demir ve Erbil (2020) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinin teknik altyapısına ve öğrencilerin derse katılımına ilişkin görüşleri, Saygı (2021) tarafından yapılan çalışmada ise sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlar araştırılmaya çalışılmıştır. Hebecci, Bertiz ve Alan (2020) tarafından uzaktan eğitime ilişkin farklı branşlardan öğretmen ve öğrencilerin görüşleri araştırılmıştır. Doğan ve Koçak (2020), Koçoğlu ve Tekdal (2020) ve Korkmaz ve Toraman (2020), tarafından da farklı branşlardaki öğretmenlerin Covid 19 salgını sırasında yürütülen uzaktan eğitim etkinliklerine yönelik görüşleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Karakaya, Arık, Çimen ve Yılmaz (2020) tarafından biyoloji öğretmenlerinin, Kesendere, Şenol Sakin ve Acar (2020) tarafından ise müzik öğretmenlerinin salgın sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri araştırılmış; Orhan ve Beyhan (2020) tarafından da öğretmenlerin Covid-19 sürecinde uzaktan eğitime ilişkin algıları ve öğretim deneyimleri incelenmiştir. Son iki yılda benzer çalışmaların dünyanın farklı bölgelerindeki ülkelerde de arttığını görmek mümkündür. Arora ve Srinivasan (2020) tarafından Hindistan'da gerçekleştirilen araştırmada uzaktan eğitimin benimsenme oranları, faydaları ve uzaktan eğitimde yaşanan zorluklar; Bergdahl ve Nouri (2021) tarafından İsveç'te Covid 19 sürecinde krize bağlı uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen deneyimleri ve karşılaştıkları sorunlar; Ballová Mikušková ve Verešová (2020) tarafından ise ilk ve ortaöğretim düzeyindeki Slovak öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algıları ve deneyimleri araştırılmıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde sınıf öğretmenliği alanında yapılan çalışmaların yeterli olmadığı ve bu çalışmanın kapsamından farklı olduğu saptanmıştır. Ayrıca araştırmaların büyük bir kısmında öğretmen görüşlerinin genellikle anket ve ölçekler yoluyla toplanmaya çalışıldığı ve çalışmaların büyük bir kısmının ise farklı branşlarda görev yapan öğretmenleri kapsadığı dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, yapılan bu çalışma sınıf öğretmenliği alanında farklı sınıf düzeylerinde görev yapan öğretmenlerle derinlemesine görüşmeler yoluyla uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin bir perspektif sunması ve ilgili literatüre katkı sağlaması bakımından önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı, uzaktan eğitim sürecinin katkılarına ve sorunlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu bağlamda araştırmada şu sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik algıları nasıldır?
2. Uzaktan eğitim sürecinin
 - sınıf yönetimi
 - öğretim-öğrenme süreci
 - iletişim becerileri
 - ölçme-değerlendirme

- teknoloji kullanımı
 - materyal-ders araç gereçleri açısından katkıları ve sorunlarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
3. Uzaktan eğitim sürecinin sürdürülmesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri ve gerekçeleri nelerdir?
4. Uzaktan eğitim sürecinin niteliğinin artırılması için öğretmenlerin;
- Milli Eğitim Bakanlığına
 - okul yönetimine
 - öğretmen eğitimi sürecine (eğitim fakültelerine) yönelik görüş ve önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma yöntemi benimsenerek gerçekleştirilen bu çalışmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmasında çalışmada ele alınan durumla ilgili faktörler araştırılmakta ve katılımcıların durumu nasıl etkiledikleri ve durumdan nasıl etkilendikleri incelenmeye çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Durum çalışmasında araştırmacı gerçek yaşam bağlamındaki yeni veya sınırlı bir sistemi derinlemesine bilgi toplayarak çalışmaktadır (Creswell ve Poth, 2016). Bu çalışmada küresel salgın sürecinde uygulanan uzaktan eğitim incelenmesi gereken bir durum olarak düşünülmüş ve öğretmenlerin bu duruma yönelik deneyimleri ve algıları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmada uzaktan eğitim sürecine ilişkin süreç ve bu durumun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi bütüncül bir yaklaşımla çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme tekniklerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Araştırmaya 2020-2021 yılında Konya ili Selçuklu ilçesinde bir, Cihanbeyli ilçesinde ise dört ilkökul olmak üzere toplam beş resmi ilkökulda görev yapan 20 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma katılımcılarının demografik özellikleri tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri (N=20)

Özellikler	n	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kadın	15	%75
Erkek	5	%25
Öğrenim Durumu		
Lisans	19	%95
Lisans Üstü	1	%5
Meslek Yılı		
10-15 yıl	4	%20
16-20 yıl	5	%25
20-30 yıl	10	%50
30yıl ve Üzeri	1	%5
Öğretmenlerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı		
1.Sınıf	2	%10
2.Sınıf	3	%15
3.Sınıf	8	%40
4.Sınıf	7	%35
Uzaktan Eğitim Konusunda Hizmetçi Eğitim Kursu /Seminer Alma Durumu		
Evet	17	%85
Hayır	3	%15

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışmaya 15 kadın (%75), 5 erkek (%25) olmak üzere toplam 20 sınıf öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların 19’u lisans, 1’i ise lisansüstü eğitim mezunudur. Çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%50) 20-30 yıl mesleki deneyime sahip olduğu ve (%40)

3. sınıfta öğretim yaptığı görülmektedir. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%85) uzaktan eğitim süreci ile ilgili hizmet içi eğitim aldıkları dikkat çekmektedir.

Veri Toplama Araçları

Uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüş ve deneyimlerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından 9 sorudan oluşan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu öncelikle dil ve anlatım bakımından uygunluğunun kontrol edilmesi açısından iki uzmana gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen görüşlere uygun olarak forma son hali verilmiş ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Açık uçlu görüşme formu öğretmenlere bizzat araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında öncelikle araştırmacılar tarafından görüşmeye gönüllü olarak katılmak isteyen öğretmenler tespit edilmiş, daha sonra bu öğretmenlerle görüşme yapabilmek için randevu alınmıştır. Araştırma verileri Zoom toplantı programı aracılığıyla uzaktan yüz yüze görüşmeler şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin toplanması için geliştirilen açık uçlu görüşme formuna ilişkin etik kurul onay belgesi ve araştırma izinleri alındıktan sonra araştırma verilerinin toplanması aşamasına geçilmiştir.

Araştırma verilerinin analizinde nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Betimsel analiz yaklaşımında araştırmacılar elde ettikleri verileri, daha önceden belirlenen temalara göre özetlemekte ve yorumlamaktadır. Betimsel analizin amacı, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Betimsel analizde, katılımcıların görüşlerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara da yer verilmektedir. Bu çalışmada da katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilerek bulgular sunulmuştur.

Araştırma Etiği

Bu çalışmanın yürütülmesinde etik açıdan bir sakınca bulunmadığına Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı Etik Kurulunca (10.09.2021 tarih ve 2021/470 sayılı) oy birliğiyle karar verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel geçerlik, araştırmacının belirli prosedürleri kullanarak bulguların doğruluğunu kontrol etmesi; nitel güvenilirlik ise araştırmacının yaklaşımının farklı araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen çalışmalarla tutarlılığı anlamına gelmektedir (Gibbs, 2007; aktaran Creswell, 2014). Bu çalışmada araştırmacının iç geçerliğini sağlamak için verilerin toplanması, analizi ve yorumlama süreci ayrıntılı olarak açıklanmaya çalışılmış; dış geçerliği sağlamak amacıyla da elde edilen bulguların önceki araştırma sonuçlarıyla birlikte yorumlanması, benzerlik ve farklılıklarının ortaya konulması gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın güvenilirliğini sağlayabilmek amacıyla öncelikle veri toplama sürecinin ardından verilerin transkripsiyonu yapılarak katılımcı teyidi alınmıştır. Çalışma verilerinin analizinde dışarıdan bir araştırmacı da analiz sürecine dahil edilerek analizler kontrol edilmiştir. Veri analizinin güvenilirliğini artırmak amacıyla yapılan hesaplamalar sonucunda kodlayıcılar arası görüş birliği oranı %93 olarak bulunmuştur (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmacının iç güvenilirliğini sağlamak amacıyla da katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Bulgular

Araştırmada öncelikle sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim kavramına ilişkin algılarını ortaya çıkarmak için kullandıkları metaforlar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar ve açıklamaları tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 2

Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Kavramına Yönelik Kullandıkları Metaforlar

Algılar	Metafor	Açıklama
Olumsuz metaforlar	Cadının uzattığı elma	Acı ve zararlı
	Balon	Büyük ama içi hava dolu
	Düdüklü tencere	İçini açmadan tadına bakamıyorsun. Açtığın zaman da çok fazla keyif almadığını hissedebiliyorsun. Pişmemiş olduğunu fark ediyorsun.
	Koşu bandı	Koşuyorsun koşuyorsun ama yerinde sayıyorsun.
	Manken	Uzaktan kanlı canlı görünür fakat yaklaştıkça duygusuz, etkisiz bir biblo görürsün. Cansız ve ruhsuzdur.
	Platonik aşk	Tek taraflı aşk gibidir. Bakanlık seviyor ama biz sevmiyoruz.
	Bomba	Elimizde patlayabilir.
	Kablolarla bağlı hayat	Kablolar koptuğu an hayat bitiyor.
	Vitrin	Bakarsın, geçersin.
	Kutu	Çocuğun eğitimden ne öğrendiğini asla bilemezsin
Film	Film bittikten belli bir sonra hatırlamazsın.	
Uzaktan görünen dağ	Etkisi zamanla daha iyi hissedilir.	
Maskeyle koklanan çiçek	Uzaktan etkisini hissedemezsin.	
Olumlu metaforlar	İlaç	Zor durumlarda yardımcımızdır.
Nötr		Kimi öğretmen, veli ve öğrenciye göre iyi kullanılırsa amacına uygun güzel bir yoldur. Kimi öğretmen, veli ve öğrenciye göre ise işkence ve zorluktur.
	Silah	Nasıl ilaç bazı hastaları iyileştirir ama bazı hastalara da yan etkisi vardır. Uzaktan eğitim de böyledir. Dersle ilgilenen, ders yapmak isteyen öğrenci için iyileştirici ama dersten uzak kalmak isteyen öğrenci için kötü etkileri vardır.
	İlaç	

Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından uzaktan eğitim kavramına ilişkin 19 metafor üretilmiş ancak üretilen metaforların 2'sinin açıklaması tam olarak yapılmadığı için değerlendirmeye alınmamıştır. Öğretmenler tarafından üretilen metaforların çoğu uzaktan eğitime ilişkin öğretmenlerin olumsuz algı içerisinde olduklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin büyük bir kısmı uzaktan eğitimin etki ve sonuçlarının somut olarak görülmediğini düşünmekte ve uzaktan eğitimde ilerleme kaydedemediklerini ifade etmektedir. Araştırmaya katılan iki öğretmen uzaktan eğitime ilişkin kararsız bir bakış sergilemiş, uzaktan eğitimin kullanım amacına göre etkisinin değişebileceğini ifade etmiştir. Bir öğretmenin ise uzaktan eğitime ilişkin algılarının olumlu olduğu ortaya çıkmıştır.

Uzaktan eğitimin sınıf yönetimine yönelik katkıları ve sınırlılıklarına ilişkin bulgular tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Sınıf Yönetimine İlişkin Katkıları ve Sorunlarına İlişkin Görüşler

Katkıları	-Sessiz, gürültüsüz bir öğrenme ortamı oluşturma	-Ses ve ekran kontrolü olması iyi oldu. İstedikimiz zaman herkesin sesini kapattık. Söz hakkı vermek istediğimizde de açabildik (Ö19).
	-Konuşma becerilerini geliştirme (konuşma sırasında söz alma, sırayla konuşma)	-Seslerini kapattıkları için sessiz bir ortam oluyor (Ö15). -Birbirlerini dinlemeyi, sırayla konuşmayı öğrendiler. Tıpkı televizyoncu, radyocu gibi birbirimize karşı hitabımız değişti. Çünkü çocuklardan başka birilerinin de bizi dinlediğini biliyorduk (veliler) (Ö12).
	-Kontrolü sağlama -Öğrencilerde otokontrolü sağlama	
Sorunları	-Ailedeki gürültünün öğretim sürecine yansması	Ev ortamında çocukların dikkatini dağıtacak çok faktör oluyordu. Televizyon açıkken dikkatleri televizyona

-Öğrencilerin hepsinin aynı anda konuşmaya çalışması (gürültülü ortam)	yöneliyordu. Bu da sınıf yönetimini güçleştiriyordu (Ö1).
-Görüntü açılmadığı zamanlarda çocuğun derse katılımını takip edememe	Görüntü olarak ekranda, ama sorduğum sorulara bile cevap veremiyordum. Çocuğun öğrenip öğrenemediğini anlayamadık (Ö2).
-Ailenin kontrolü ele geçirmesi	Uzaktan eğitimi aileler yönetti. Çocuk öğrendi mi öğrenemedi mi anlayamadık. Sorduğumuz soruların cevaplarını veliler yan taraftan söyledi (Ö4).
-İnternet, teknolojik donanım vs. nedeniyle bağlantı sorunları	İnternet ve bağlantı sıkıntısından dolayı derse geç girmeler sıkıntı oldu (Ö18).
-Disiplin sağlayamama	Disiplin sağlama konusunda sıkıntılar yaşadık. Otorite kuramadık ilk zamanlarda (Ö14).
-Ödev kontrolü ve sorulan sorulara cevap verme sırasında öğrencinin sistemden çıkması	Verilen etkinlik ve ödevler eksik yapıldı. Ödevlerin kontrolü sırasında veliler ödevi göndermediler (Ö9).
-Kalabalık sınıflarda kontrolü sağlama güçlüğü	
-Sınıf kurallarına uymama	
-Ekran karşısında dikkat çekme sorunları	Ekran karşısında çocukların dikkatini çekmek ve dersin devamlılığını sağlamak bazen sorun oluşturdu (Ö18).
-Velilerin derslere müdahale etmesi nedeniyle sınıf disiplininde sorunlar yaşama	

Tablo 3'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir bölümü uzaktan eğitimde öğrencilerin seslerini sistem üzerinden kapatma imkânı bulmaları nedeniyle sınıfta gürültü ortamının azaldığını, bu nedenle sessiz ve gürültüsüz bir öğrenme ortamı oluşturulduğunu, bu durumun sınıf yönetimini olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Araştırma katılımcılarına göre uzaktan eğitimin sınıf yönetimine en büyük katkısı sınıftaki gürültü ortamının azalması ve sessiz bir öğrenme ortamının oluşturulmasıdır. Buna karşın uzaktan eğitimin sınıf yönetimini olumsuz etkilediğini belirten öğretmen sayısı da oldukça fazladır. Öğretmenlerin büyük bir bölümü ailelerin ödevleri kendilerinin yapması ve sorulan soruları kendilerinin yanıtlaması nedeniyle sınıf yönetimini olumsuz etkilediğini düşünmektedir. Ayrıca süreçte ailelerin gürültü ortamının öğretim sürecine yansması ve öğrencilerin hep birlikte konuşmaya çalışması nedeniyle sınıf yönetiminin güçleştiği katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenler kalabalık sınıflarda kontrolü sağlamada güçlük çektiklerini, öğrencilerin sınıf kurallarına uymadıklarını, ekran karşısında öğrencilerin dikkatini sağlamada güçlük çektiğini ve disiplinin sağlanmadığını belirtmişlerdir.

Uzaktan eğitimin öğretme öğrenme süreci açısından katkıları ve sorunlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Öğretme-Öğrenme Süreci Açısından Katkıları ve Sorunlarına İlişkin Görüşler

Katkıları	-Daha fazla teknoloji destekli öğretim uygulamaları gerçekleştirme -Daha fazla görsel içerik kullanma -Soru cevap tekniğini daha fazla kullanma imkânı bulma -Yeni Web 2.0 araçlarını tanıma ve öğretim sürecinde kullanma -Öğretim sürecinde dijital kaynakları kullanma (z kitap, e-book) -Dijital oyun ve etkinliklerin dersleri eğlenceli hale getirmesi -Öğrencilerin öğrenme düzeyini belirlemede kolaylık sağlama
Sorunları	-Yaparak yaşayarak (somut) öğrenmenin gerçekleşmemesi -Değerlendirme sürecinde dönüt alamama -Sürekli ekrana bakmaya bağlı sorunların artması (baş ağrısı, göz ağrısı, derse ilgi kaybı, odaklanma sorunu, dikkat eksikliği) -Etkileşim azlığı -İşbirliğine dayalı, grup çalışmalarının gerçekleştirilememesi -Video dışındaki ders kaynakları ve materyallerin sınırlı kullanımı -Teknolojiyi kullanmada zorlanma -Çocuklarda teknoloji bağımlılığının artması -Ailenin ders esnasında ekranı kapatması

- Çocukların algılama ve konuşma becerilerinde zayıflama
- Zaman yetersizliği nedeniyle öğrencilere söz hakkı verememe

Uzaktan eğitimin öğretme öğrenme süreci açısından katkılarını belirten Ö11 görüşlerini “Sınıfta yapamadığımız ve kullanamadığımız her şeyi sanal ortamda çok daha iyi yaptık. Sınırsız erişim sağladık. Çocukları sıkmadan kısa sürede iyi etkinlikler yaptık. Sınıf ortamına göre seçenek daha fazlaydı.” biçiminde ifade etmiştir. Uzaktan eğitimin öğretme öğrenme süreci açısından yarattığı sorunlarla ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde ise öğretmenler uzaktan eğitimde somut öğrenme (yaparak-yaşayarak) imkânının bulunmadığını, değerlendirme sürecinde etkili bir biçimde dönüt alınmadığını, öğretim sürecinde etkileşimin yeterli düzeyde olmadığını, sürekli ekrana bakmaya bağlı sorunların (baş-göz ağrısı, derse ilgi kaybı, dikkat eksikliği ve odaklanamama sorunu) arttığını, işbirliğine dayalı çalışmaların gerçekleştirilemediğini ve video dışındaki ders kaynaklarının ve materyallerinin derslerde sınırlı bir biçimde kullanılabildiğini belirtmişlerdir. Uzaktan eğitimin öğretme-öğrenme süreci açısından yarattığı sorunlarla ilgili görüşlerini belirten öğretmenlerden Ö3 “Amacı dışında kullanım arttı. Odaklanma sorunlarının arttığını fark ettik. Dikkat eksikliği meydana geldi. Başarılı öğrenciler için avantaj olurken başarısız öğrenciler eridi.” derken Ö4 de “Yüz yüze eğitimde materyal kullanımı oluyordu fakat uzaktan eğitimde materyal kullanımında problem yaşadık. Okulda çocuklarla materyalleri kullanabiliyorduk fakat uzaktan eğitimde videolara yöneliyorduk.” biçiminde düşüncelerini ifade etmiştir. Uzaktan eğitimde öğrencilerin algılama ve konuşma becerilerinin yüz yüze eğitime göre zayıfladığını belirten Ö19 da “Algılamada ve konuşmada eskisi kadar pratik değiller.” diyerek uzaktan eğitimin öğrenme süreci açısından yarattığı sorunları açıklamıştır.

Uzaktan eğitimin iletişim becerileri açısından katkılarını ve sorunlarına ilişkin öğretmen görüşleri tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5
İletişim Süreci Açısından Katkıları ve Sorunlarına İlişkin Görüşler

Katkıları	-Online görüşmelerle daha fazla veliye ulaşma imkânı bulma -Veli iletişimini artırma -Katkısı yok.
Sorunlar	-Öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen iletişiminin sanal ortamda olumsuz etkilenmesi -Öğrenci-öğretmen iletişim yetersizliğinin öğrenmeyi olumsuz etkilemesi -Sanal ortamda iletişimde teknik sıkıntılar yaşanması -Ev ortamının iletişimi güçleştirmesi -Öğretmen-öğrenci-veli iletişimde sorunlar yaşanması -Sosyal etkileşime imkan tanımaması -Duyguların yeterince ifade edilememesi

Tablo 5’te görüldüğü gibi çalışmaya katılan sınıf öğretmenleri uzaktan eğitimde öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen boyutunda iletişim sorunları yaşandığını ve uzaktan eğitimin iletişimi olumsuz yönde etkilediğini düşünmektedir. Buna karşın uzaktan eğitimin öğretmen-veli iletişiminin artması ve online görüşmelerde daha fazla veliye ulaşma imkânı bulmaları nedeniyle uzaktan eğitimin katkı sağladığı düşünülmektedir.

Uzaktan eğitimin ölçme-değerlendirme boyutu açısından katkı ve sorunlarına ilişkin sınıf öğretmeni görüşleri tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6
Ölçme-Değerlendirme Açısından Katkıları ve Sorunlarına İlişkin Görüşler

Katkıları	-Değerlendirme çeşitliliği ve sıklığında artış -Anında ve hızlı değerlendirme yapma imkânı sunma -Daha pratik bir biçimde sonuçlara ulaşma -Yeni ölçme değerlendirme araçlarıyla tanışma (Quiz ve Kahoot vb.) -Ölçme ve değerlendirmede Web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin bilgi ve beceri edinme. -Daha eğlenceli ve kolay bir biçimde değerlendirme yapma
Sorunlar	-Çocuğun gerçek öğrenme düzeyini ölçmede sorun yaşama

-
- Velinin sorulan sorulara kendisinin yanıt vermesi nedeniyle değerlendirmenin adil ve objektif bir şekilde yapılamaması
 - Yazma becerilerini değerlendirmede sorun yaşama
 - Ölçme ve değerlendirmenin sağlıklı ve güvenilir bir biçimde yapılamaması
-

Araştırmaya katılan öğretmenler uzaktan eğitimin ölçme ve değerlendirme sürecine en büyük katkısını değerlendirme çeşitliliğini ve sıklığını artırması, anında ve hızlı değerlendirmeye imkân sunması, daha pratik bir biçimde sonuçlara ulaşmayı kolaylaştırması, yeni ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımına ilişkin bilgi ve beceri edinmelerini sağlaması şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen görüşlerine göre uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme boyutunda yaşanan en büyük sorun ise çocuğun gerçek öğrenme düzeyini tespit edememe, velilerin ölçme sürecine müdahale etmesi (soruları kendilerinin cevaplaması) nedeniyle değerlendirmenin adil ve doğru bir biçimde yapılamaması, yazma becerilerinin değerlendirilmesinde sorun yaşanmasıdır.

Uzaktan eğitim sürecinin teknoloji kullanımı açısından katkılarına ve sorunlarına ilişkin öğretmen görüşleri tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Teknoloji Kullanımı Açısından Katkıları ve Sorunlarına İlişkin Görüşler

Katkıları	<ul style="list-style-type: none">-Öğretim süreci ve günlük yaşamda teknoloji kullanımında artış-İletişimi hızlandırma-Öğrenci, öğretmen ve velilerin bilgisayar kullanma becerilerini artırma-Daha kısa sürede etkili öğrenme araçlarına ulaşma-Bilgisayarın temel işlevlerini öğrenme-Web 2.0 araçlarını kullanma becerisi-Teknolojinin eğitimin bir parçası olduğunu anlama-Bazı bilgisayar programlarını kullanmayı öğrenme-Teknoloji destekli işbirliğine dayalı öğrenme grupları oluşturma-Mesleki gelişimi destekleme-Uzaktan eğitim araçlarını tanıma fırsatı bulma
Sorunlar	<ul style="list-style-type: none">-İlk zamanlarda teknolojinin doğru kullanımı konusunda sorun yaşama-Sistemin işleyişini tam kavrayamama nedeniyle verimli ders işleyememe-Kullanılan teknolojinin çocukların öğrenme alanlarına hitap etmemesi-Yaparak-yaşayarak, somut öğrenmelere imkân sunmaması-Çocuklarda teknoloji bağımlılığını artırması-Bir anda, hazırlıksız bir biçimde uzaktan eğitime geçiş nedeniyle sorun yaşama-Kesinti ve internet yetersizliği nedeniyle derslere aktif katılamama-Teknolojiye erişim imkânı bulamayan öğrenciler için eğitime eşit erişim ilkesinin sağlanamaması

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tümü uzaktan eğitimin teknoloji kullanımı açısından katkıları olduğuna inanmaktadır. Öğretmenler uzaktan eğitim sayesinde öğretim sürecinde ve günlük yaşamda teknoloji kullanımında artış yaşandığını; öğrenci, öğretmen ve velilerin bilgisayar kullanma becerilerinin arttığını, daha kısa sürede etkili öğrenme araçlarına ulaşma imkânı bulduklarını, Web 2.0 araçlarını ve bazı bilgisayar programlarını kullanma becerilerinde artış yaşandığını belirtmişlerdir. Ayrıca çalışmaya katılan bazı öğretmenler uzaktan eğitim sayesinde mesleki gelişimlerini destekleme imkânı bulduklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerden Ö1 “Zorunlu olarak teknolojinin içine girdik. Çok zorlandık fakat çok faydası oldu. Sadece okul için değil günlük hayatımızda da önümüzdeki birçok engeli kaldırdı. İletişimimizi hızlandırdı.” derken Ö4 “Bilgisayarın temel işlevlerini öğrendik. Teknoloji çağına daha olumlu bakmaya başladım.” biçiminde uzaktan eğitimin katkılarına ilişkin görüş bildirmiş; Ö2 de “Herkes bilgisayar kullanmayı öğrendi. Bu sayede ders anlatım ve ödevlendirme açısından hızlı bir öğrenme gerçekleştirdik.” diyerek uzaktan eğitimin teknoloji kullanımına olumlu yansımalarını ifade etmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinin teknoloji kullanımı açısından birtakım sorunlara neden olduğu da öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Öğretmenler uzaktan eğitime hazırlıksız geçilmesi nedeniyle başlangıçta sistemin işleyişini tam olarak kavrayamadıklarını, verimli bir biçimde ders işleyemediklerini, kullanılan teknolojinin çocukların öğrenme alanlarına hitap etmediğini, yaparak-

yaşayarak somut öğrenme imkânı yaratılmadığını, çocuklarda teknoloji bağımlılığının arttığını, kesinti ve internet bağlantı sorunları nedeniyle öğrencilerin derslere aktif olarak katılmadıklarını ve teknolojik donanıma sahip olamayan çocukların eğitime diğer öğrencilerle eşit bir biçimde erişim imkânı bulamamaları nedeniyle sorunlar yaşandığını açıklamışlardır. Bu konuda öğretmenlerden Ö1 “İlk başlarda sistemin işleyiş biçimini tam olarak bilmediğimiz için çocuklarla eğitimsel iletişimde büyük sıkıntılar yaşadık. Verimli ders işleyemedik. Teknolojiyi çok iyi kullanamadığımız için süreyi verimli kullanamadık”, Ö11 “İmkânların kısıtlı olması, internet kullanım oranının istediğim seviyede olmaması ve hiç bağlanamayan öğrenciler için bir şey yapılamaması benim için büyük kayıp oldu.” biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Uzaktan eğitim sürecinin materyal-ders araç gereçlerinin kullanımı açısından katkılarına ve sorunlarına ilişkin öğretmen görüşleri tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Materyal, Ders Araç ve Gereç Kullanımı Açısından Katkıları ve Sorunlarına İlişkin Görüşler

Katkıları	-Dijital araç-gereçleri kullanma becerisinde artış -Teknoloji sayesinde materyal ve araç-gereçlere kolay erişim -Video kullanımında artış -Web 2.0 araçlarının yaygın bir biçimde kullanılmaya başlaması -e-kitap kullanımında artış -Ailelerin eğitim harcamalarının azalması -Dijital içeriklerin kullanımının artması
Sorunlar	-Uzaktan eğitime uygun materyallerin olmaması -Yüz yüze olmadığı için yalnızca görsel materyalle sınırlı kalması -Materyale erişimin olmaması nedeniyle somut ve etkili öğrenmenin gerçekleşmemesi

Araştırmaya katılan öğretmenler uzaktan eğitimin öğretim materyalleri ve ders araç gereçlerinin kullanımı bakımından katkıları olduğunu düşünmektedir. Öğretmenler uzaktan eğitim sayesinde dijital araç gereç kullanma becerilerinin geliştiğini, dijital içeriklerin ders sürecinde daha fazla kullanıldığını, Web 2.0 araçlarının, video ve görsel materyallerin daha fazla kullanılmaya başlandığını ve uzaktan eğitim sürecinde ailelerin eğitim harcamalarının azaldığını belirtmişlerdir. Bu konuda öğretmenlerden Ö7 “Web 2.0 araçları tanındı ve yaygınlaştı. Bilgisayar kullanımı gelişti. Ders kitapları e-kitaplara dönüştü.”, Ö16 “Farklı kaynakları ekrana yansıttık. Kullandığımız materyal sayısı arttı. Belgeseller ve farklı videolar izlettik.” biçiminde görüşlerini açıklamışlardır. Uzaktan eğitim sürecinde materyal ve araç gereç kullanımı konusunda karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin tümünün dijital ortamda sunulan materyallerin öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmesine imkân vermemesi nedeniyle etkili bir öğrenmenin gerçekleşmediğini düşündükleri görülmüştür. Bu konuda Ö6 “Yaparak-öğrenerek gerçekleştirmemiz gereken materyallere erişemedik. Yani sanal materyaller her zaman her derste yeterli olmadı.”, Ö12 “Materyallerin hepsinin sanal ortamda olması ve materyallere dokunamamaları etkili öğrenmeyi azalttı.” biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimin sürdürülmesine ilişkin görüşleri ve gerekçeleri tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimin Sürdürülme Durumuna İlişkin Görüşleri

Sürdürülmeli	-
Kısmen sürdürülmeli	-Mecbur kalmadıkça yüz yüze eğitim yapılmalı. -Çocuklarda dikkat dağınıklığına neden olması -Uzaktan eğitime katılan ve katılmayan öğrenciler arasında eğitim eşitsizliği yaratması -Çocukların teknolojik imkânlarının sınırlılığı nedeniyle derslere aktif katılımın gerçekleşmemesi -Tam ölçme ve değerlendirilmenin gerçekleştirilememesi
Sürdürülmemeli	-Çocukların duygusal gelişimini ve sosyalleşmesini engellemesi -Yüz yüze eğitimin yerini tutmaması -Yüz yüze eğitimden daha zor ve yorucu olması -Çocukların evde çalışma ortamının olmaması, kalabalık ailelerde uzaktan eğitim sürecinin etkili olmaması

- Kuralsız, disiplinsiz ve bağımlı bireyler yetişmesine neden olması
- Çocukları bencilleştirmesi
- İletişimi sınırlandırması
- Derse aktif katılımın az olması
- Yaş grubuna (ilkokul öğrencilerine) uygun olmaması

Araştırmada uzaktan eğitimin sürdürülmesine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerden yalnızca birinin uzaktan eğitimin mecburiyet halinde devam edebilmesinin mümkün olabileceğini düşündüğü görülmektedir. Geri kalan öğretmenlerin tümünün uzaktan eğitime karşı çıktığı dikkat çekmektedir. Öğretmenler uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime göre daha zor ve yorucu olduğunu, çocuk gelişimi açısından oldukça büyük sorunlarla karşılaştığını ifade etmişlerdir. Çocuklarda dikkat dağınıklığına neden olması, eğitimde eşitlik ilkesinin yerine getirilememesi, öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimini olumsuz etkilemesi, ölçme ve değerlendirmenin tam ve etkili bir biçimde gerçekleştirilememesi, derse katılımın az olması, ilkokul öğrencilerinin yaş grubuna uygun olmaması gibi gerekçelerle öğretmenler uzaktan eğitimin sürdürülmesini istememektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö1 “Çocukları bencilleştiriyor, çocukların göz teması kurmasını engelliyor, çocukları yüz yüze takdir etmek çok farklı o yüzden onun mutlu olduğunu görmek veya hatalarını öğretmek için asla ve asla uzaktan eğitimi tavsiye etmiyorum. Kendi ve arkadaşlarımla ruh sağlığı için de desteklemiyorum. Paylaşmak vb. duyguları okulda öğreniyor.” derken Ö9 ise “Kesinlikle istemem. Sadece ekrandan görüyorsun. Dokunmak, koklamak yok. Biz insanız, duygunun olmadığı yerde her şey eksik kalır. Öğrencilerin sosyalleşmesi eksik kalır.” biçiminde görüşlerini belirterek uzaktan eğitimin sürdürülmesi görüşüne karşı çıkmaktadır.

Uzaktan eğitim sürecinin niteliğinin artırılmasına ilişkin öğretmen görüş ve önerileri tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Uzaktan Eğitim Sürecinin Niteliğinin Artırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

MEB’e yönelik görüş ve öneriler	<ul style="list-style-type: none">-Ders sayısı azaltılmalı (en fazla 4 ders olmalı)-Ders süreci en fazla 20 dk olmalı-Video etkinlikleri artırılarak donanımlı hale getirilmeli-Ders içeriğine yönelik donanımlar geliştirilmeli-Temel dersler uzaktan eğitimle yapılmalı-İlkokul basamağında uzaktan eğitim yapılmamalı-Yeterli altyapı ve teknik destek sağlanmalı-Her sınıf seviyesinde e-çerikler zenginleştirilmeli-EBA tanıtımı daha kapsamlı yapılmalı.-Öğretmenlere uygulamalı eğitim verilmeli-Öğretmenlere konu ile ilgili “nitelikli” bir öğretici program uygulanmalı-Eğitim sitelerine ücretsiz erişim sağlanmalı-Fırsat eşitliği sağlanmalı-Öğretmen ve öğrencilere eğitim alanında kullanacağı internet paketi sağlanmalı
Okul yönetimine yönelik görüş ve öneriler	<ul style="list-style-type: none">-Veliler bilinçlendirilmeli-EBA destek noktaları artırılmalı-Seyreltilmiş sınıf eğitimi uygulanmalı-Derslerin süreleri ve planlama öğretmen görüşleri alınarak yapılmalı-Öğretmenlere uzaktan eğitimle ilgili eğitimler verilmeli-Uzaktan eğitime katılmayan öğrenciler telafi eğitimlerine yönlendirilmeli-Öğretmenlerin motivasyonları artırılmalı
Öğretmen eğitimine ilişkin görüş ve öneriler	<ul style="list-style-type: none">-Öğretmen adaylarına uzaktan eğitimle ilgili eğitimler verilmeli-Eğitim fakültelerinde 1. sınıftan itibaren uygulamalı eğitimler gerçekleştirilmeli-Eğitim fakültelerinde e-çerik hazırlama ve dijital ölçme ve değerlendirme konularına önem verilmeli-Öğretmen adaylarına uzaktan eğitim araçları konusunda eğitimler verilmeli-Teknoloji konusunda daha donanımlı öğretmenler yetiştirilmeli-Eğitim programları günümüz şartlarına göre düzenlenmeli-Öğretmen adaylarına bilgi, iletişim ve teknoloji becerilerini arttırmaya yönelik eğitimler verilmeli.

Araştırmada öğretmenler uzaktan eğitimin niteliğinin artırılması amacıyla MEB, okul yönetimleri ve öğretmen eğitimine ilişkin çeşitli görüş ve önerilerini sunmuşlardır. Öğretmenler uzaktan eğitimde ders sayısının fazla ve ders sürelerinin uzun olması nedeniyle süreç içinde sıkıntılar yaşadıklarını belirterek ders sayısının 4'e ve ders sürelerinin 20 dakikaya indirilmesi yönünde MEB'e önerilerde bulunmuşlardır. Ayrıca uzaktan eğitimde yalnızca temel derslerin (Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi ve Hayat Bilgisi) verilmesi, beceri derslerinin uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilmemesi yönünde talepte bulunmuşlardır. Bunun yanı sıra uzaktan eğitimle ilgili öğretmenlere uygulamalı hizmet içi eğitimler verilmesi yönünde öneriler sunmuşlardır. Öğretmenler okul yönetimine yönelik de bazı görüşler sunmuşlardır. EBA destek noktalarının artırılması ve her okulda EBA destek noktasının açılması, verimliliği artırıcı destek ve motivasyon artırıcı tutum sergilenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğretmen eğitimi sürecine yönelik de öneriler sunmuşlardır. Öğretmen adaylarına uzaktan eğitime uygun eğitimler verilmesi, eğitim fakültelerindeki derslerin ve öğretmen eğitimi programlarının günümüz şartlarına göre güncellenmesi; bilgi, iletişim ve teknoloji becerilerini arttırmaya yönelik öğretmen adaylarına eğitimler verilmesi gerektiği hususunda görüş ve öneriler sunmuşlardır. Bu konuda görüş belirten Ö1 “*Öğretmen adaylarına artık hayatımızın bir parçası olan uzaktan eğitime uygun eğitimler verilmelidir. Eğitim fakültelerinde bu sürece uygun hiçbir geliştirici faaliyet yapılmadı. Buna uygun program oluşturulmalıdır.*” derken, Ö3 de “*Eğitim fakülteleri 1.sınıftan itibaren fakülte içine uygulamalı eğitimlerin olduğu bir okul yapabilir. Videolarla, somutlaştırılıp çekimlerle eksikler izletilerek, uygulatılarak eğitimler geliştirilebilir. Staj eğitimleri 1.sınıftan itibaren verilmelidir.*” biçiminde görüşlerini ifade etmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar incelendiğinde uzaktan eğitime ilişkin algılarının olumsuz olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler uzaktan eğitimin etki ve sonuçlarının somut olarak görülmemesi ve verimli olmaması nedeniyle uzaktan eğitime ilişkin olumsuz bir tutum sergilemektedir. Konuyla ilgili alanyazın incelendiğinde araştırmanın bu bulgusunu destekleyen çalışmalar olduğu gibi aksini ortaya koyan çalışmalar olduğu da görülmektedir. Karakaya ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine yönelik olumsuz görüşlere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Hebecci, Bertiz ve Alan (2020) tarafından yapılan çalışmada ise bu çalışmanın aksine öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin daha olumlu algılara sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algılarının değişken olmasında öğretim yaptıkları sınıf düzeylerinin önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Nitekim bu araştırmanın katılımcılarını ilkökul öğretmenleri oluşturmaktadır. İlkokul düzeyinde uzaktan eğitimin gerçekleştirilmesi öğretmen ve öğrenci açısından büyük sıkıntılar doğurmaktadır. Ancak ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin özdisiplinli olması ve öğrenme sorumluluğunu kendi üzerine almasının uzaktan eğitim sürecini daha da kolaylaştırabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda branş öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin algılarının ilkökul öğretmenlerine göre daha olumlu olması beklenen bir sonuçtur.

Araştırma sonucunda uzaktan eğitimin sınıf yönetimi açısından birtakım katkıları ve sorunları olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen görüşlerine göre uzaktan eğitimde sanal sınıfta gürültü ortamının azaldığı ve sessiz-gürültüsüz bir öğrenme ortamı oluşturulduğu, bu durumun sınıf yönetimini olumlu etkilediği belirtilmiştir. Uzaktan eğitimde sınıf yönetimini olumsuz etkileyen etmenler arasında ise öğrencilerin aile ortamındaki gürültünün öğretim sürecine yansması, kalabalık mevcutlu sınıflarda uzaktan eğitimde kontrolü sağlama güçlüğü, öğrencilerin sınıf kurallarına uymaması, ekran karşısında öğrencilerin dikkatini çekmede güçlük yaşanması ve disiplin sağlanamaması yer almaktadır. Sarı ve Nayır (2020)'in yaptığı çalışmada da öğretmenlerin uzaktan eğitim konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olmaması nedeniyle sınıf yönetimi konusunda problemler yaşadığı belirtilmiştir. Benzer biçimde Bergdahl ve Nouri (2021) tarafından yapılan çalışma sonuçları da öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde disiplin konusunda güçlük çektiklerini ortaya koymaktadır. Çalışmanın bu bulgularının aksine Karakaya ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin sınıf yönetimi, yeterlikler ve uygulama süreçleri açısından uzaktan eğitime ilişkin olumlu görüşlere sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın katılımcılarının biyoloji öğretmenleri olduğu dikkate alınırsa sınıf yönetimi açısından ilk ve ortaöğretim öğrencilerinin bireysel farklılıkları olması nedeniyle ilk ve

ortaöğretim düzeyinde sınıf yönetiminde farklı sorunlarla karşılaşılması muhtemel bir sonuçtur. Nitekim Korkmaz ve Toraman (2020) tarafından yapılan çalışmada ilk ve ortaöğretim düzeyinde öğretim yapan öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ile üniversite düzeyinde gerçekleştirilen öğretim uygulamalarında yaşanan sorunlar arasında farklılıklar bulunduğu vurgulanmıştır. Ceylan (2020)'a göre pandemi döneminde eğitim öğretim sürecinde yaşanan sorunların başında etkili sanal sınıf yönetimi becerilerinin yetersizliği yatmaktadır. Öğrencinin bulunduğu ortamlarda ses sıkıntısının olması, derslerde başka şeylerle uğraşarak dikkatini derse vermemesi ve motivasyon eksikliği sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunlar arasında gösterilmiştir. Ayrıca öğrencilerin internet ve bilgisayar erişimi, sakin ortamlarda sürece katılım sağlamları da sanal sınıfların etkililiği için en önemli öğeler olarak gösterilmektedir.

Uzaktan eğitimin öğretme-öğrenme süreci açısından katkıları arasında öğretmenlerin derslerde daha fazla teknoloji destekli öğretim uygulamaları gerçekleştirme imkânının olması, soru-cevap tekniğinin daha fazla kullanılması, dijital oyun ve etkinliklerin dersleri daha eğlenceli hale getirmesi, Web 2.0 araçlarının öğretim sürecinde daha fazla kullanılması yer almaktadır. Buna karşın yaparak-yaşayarak (somut) öğrenmenin gerçekleşmemesi, sürekli ekrana bakmaya bağlı sorunları artırması, etkileşim azlığı, işbirliğine dayalı grup çalışmalarının gerçekleştirilememesi, video dışında ders kaynak ve materyallerinin öğretim sürecinde kullanılamaması, teknolojiyi kullanmada zorluk yaşanması, çocukların algılama ve konuşma becerilerinde yetersizlik yaşanması ve zaman yetersizliği nedeniyle her öğrencinin derse aktif katılamaması öğretme-öğrenme süreci bakımından uzaktan eğitimde karşılaşılan sorunlar arasında gösterilmiştir. Bergdahl ve Nouri (2021) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenler uzaktan eğitimin sosyal etkileşim ve öğrenme koşulları açısından geleneksel sınıf uygulamalarıyla aynı olmadığı görüşündedir.

Araştırma sonucunda uzaktan eğitiminde online görüşmeler yoluyla daha fazla veliye ulaşma imkânının bulunması nedeniyle öğretmen-veli iletişiminin arttığı, buna karşın öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen iletişiminin sanal ortamda olumsuz etkilendiği, iletişimde teknik sorunlar yaşandığı, ev ortamının iletişimi güçleştirdiği, uzaktan eğitimde sosyal etkileşimin etkin bir biçimde gerçekleşmediği, duygular yeterince aktarılamadığı için de örgün eğitime göre uzaktan eğitimin iletişimde yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. Alanyazında benzer sonuçlara sahip çalışmalar da mevcuttur. Arora ve Srinivasan (2020) tarafından yapılan çalışmada da uzaktan eğitimde etkileşim ve iletişim eksikliği, bağlantı sorunları ve derse katılım oranının düşük olması karşılaşılan en büyük sorunlar olarak gösterilmektedir. Kaya ve Önder (2002) uzaktan eğitimde yüz yüze eğitimde olduğu gibi yüksek düzeyde etkileşim ve sosyal iletişimin kolayca sağlanamadığını ifade etmektedir. Hebecci, Bertiz ve Alan (2020) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların dikkat çektiği en önemli sorun uzaktan eğitimde etkileşim eksikliğidir. Benzer biçimde Korkmaz ve Toraman (2020)'ın araştırma sonuçları da uzaktan eğitimde eğitimci-öğrenci etkileşiminin olmadığına dikkat çekmektedir. Bergdahl ve Nouri (2021) öğrenci etkileşimini ve işbirliğini etkinleştirme konusunda öğretmenlerin çoğunun uzaktan eğitimde sorun yaşadığını, Özdoğan ve Berkant (2020) uzaktan eğitimde çevresel iletişim ve etkileşim eksikliği yaşandığını vurgulamış ve uzaktan eğitimin sosyalleşme bakımından yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Moore ve Kearsley (2012) de mesafe algısının öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimi zayıflatmaya neden olduğunu açıklamıştır. Benzer biçimde Orhan ve Beyhan (2020) tarafından yapılan çalışma sonucunda da öğretmenler tarafından uzaktan eğitim, iletişim ve etkileşim kalitesi eksikliği nedeniyle örgün eğitime göre daha az başarılı olmuştur.

Yapılan bu çalışmada uzaktan eğitimin ölçme ve değerlendirme bağlamında değerlendirme çeşitliliğini ve sıklığını artırması, anında ve hızlı değerlendirmeye imkân sunması, daha pratik bir biçimde sonuçlara ulaşmayı kolaylaştırması, yeni ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımına ilişkin öğretmenlerin bilgi ve beceri edinmelerini sağlaması gibi katkılarının olduğu ortaya çıkmıştır. Buna karşın öğrencilerin öğrenme düzeyini tam olarak tespit edememe, velilerin ölçme sürecine müdahale etmesi nedeniyle adil ve sağlıklı bir biçimde değerlendirme gerçekleştirilememesi ve yazma becerilerinin etkili bir biçimde değerlendirilememesi nedeniyle uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme sürecinde sorunlar yaşandığı ortaya çıkmıştır. Korkmaz ve Toraman (2020) tarafından yapılan çalışmada da güvenilir bir ölçme-değerlendirme yapılamadığı ve uzaktan eğitimde öğrencilerin nasıl değerlendirileceği konusunda öğretmenlerin bilgi eksikliği olduğu ortaya çıkmıştır. Bergdahl ve Nouri

(2021) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler güvenli dijital sınavı destekleyecek araçların eksikliği nedeniyle dönem notlarının sıkıntılı olabileceğini ifade etmişlerdir. Özdoğan ve Berkant (2020) uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme eksikliğini önemli bir sorun olarak göstermiştir. Saygı (2021) tarafından yapılan çalışmada da sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme çalışmalarını uzaktan eğitimde etkili bir biçimde gerçekleştiremedikleri ortaya çıkmıştır. Şahin ve Erdem-Kara (2020) uzaktan eğitim sürecinde geleneksel formatta uygulanan sınavların yerini alabilecek, ölçme amacına hizmet eden geçerli ve güvenilir uygulamaların hayata geçirilememesini ölçme ve değerlendirmede esas sorun olarak göstermişlerdir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin teknoloji kullanımı açısından uzaktan eğitimin önemli katkılarına olduğuna inandıkları ortaya çıkmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde ve günlük yaşamda teknoloji kullanımında artış yaşandığı, öğretmen-öğrenci ve velilerin teknoloji kullanma becerilerinin geliştiği, Web 2.0 araçlarının ve diğer bazı bilgisayar programlarının kullanılmasına ilişkin becerilerde artış yaşandığı, ayrıca uzaktan eğitimin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemeye de katkı sunduğu vurgulanmıştır. Buna karşın öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin daha önceden bilgi ve beceri sahibi olmamaları, uzaktan eğitime hazırlıksız geçilmesi nedeniyle sistemin işleyişini tam olarak kavrayamamaları, kullanılan teknolojilerin öğrencilerin öğrenme alanlarına hitap etmemesi, yaparak yaşayarak somut öğrenme imkânı sunmaması, teknoloji bağımlılığını artırması, ders sürecinde internet bağlantı sorunları yaşanması, eğitime eşit erişim imkânı sunulmaması gibi nedenler uzaktan eğitimde teknolojik açıdan öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar arasında yer almaktadır. Karakaya ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışmada da uzaktan eğitim sürecinin öğretmenlerde teknoloji kullanımını artırdığı ortaya çıkmıştır. Hilli (2020) de uzaktan eğitimin işleyişine hazır olmayan ve zorluklarla karşılaşan öğretmenlerin uzaktan eğitime daha az istekli olduklarını vurgulamaktadır. Sarı ve Nayır (2020)'in çalışmasında da uzaktan eğitimde öğretmenlerin internet erişiminde zorluklar yaşadıkları, teknik altyapı eksikliklerinin önemli bir sorun olduğu vurgulanmıştır. Korkmaz ve Toraman (2020) tarafından yapılan çalışmada çevrimiçi öğrenme uygulamaları sırasında eğitimcilerin ve öğrencilerin internet bağlantı sorunları yaşadıkları belirtilmiştir. Benzer biçimde Özdoğan ve Berkant (2020) da uzaktan eğitimde en çok internet ve bilgisayar gibi kaynakların yetersizliği nedeniyle teknik sorunlar yaşandığını ifade etmektedir. Hebecci, Bertiz ve Alan (2020) da öğretmen ve öğrencilerin uzaktan eğitime hazırlıksız geçtiklerini belirterek donanım eksikliği ve altyapı sorunları nedeniyle uzaktan eğitim sürecinde sorunlar yaşandığını açıklamıştır. Karakaya ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışmada da uzaktan eğitimde teknolojik altyapı ve bilgi eksikliğinden kaynaklanan sorunların olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda uzaktan eğitim sayesinde öğretmenlerin dijital araç gereçleri derslerde kullanma becerilerinin geliştiği, dijital ders içeriklerinin, Web 2.0 araçlarının, video ve görsel materyallerin öğretim sürecinde daha fazla kullanıldığı ve uzaktan eğitim sürecinde ailelerin eğitim harcamalarının azaldığı ortaya çıkmıştır. Karakaya ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışmada da zenginleştirilmiş içerik ve görsel ders materyalleri sunması nedeniyle uzaktan eğitimin öğretmenler açısından olumlu bulunduğu tespit edilmiştir. Uzaktan eğitimde dijital ortamlarda sunulan materyallerin öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmesine imkân vermemesi nedeniyle de etkili bir öğrenmenin gerçekleştirilemediği, örgün eğitim sürecinde kullanılan materyallerin uzaktan eğitimde kullanılmaması nedeniyle derste kullanılan öğretim ders araç gereçlerinin yalnızca görsel ve dijital içerikli olanlarla sınırlı kaldığı araştırmanın dikkat çeken sonuçları arasındadır. Chao, Saj ve Tessier (2006)'e göre öğrenme ve öğretme kaynak ve materyallerinin niceliği ve kalitesi uzaktan eğitimin kalitesini etkileyen en önemli faktörlerdir. Hebecci, Bertiz ve Alan (2020) uzaktan eğitimde materyal kullanımının yetersiz olduğunu ve nitelikli materyal sayısının artırılması gerektiğini ifade etmiştir. Koçoğlu ve Tekdal (2020) tarafından uzaktan eğitimde öğretmenlerin yalnızca birkaç kaynakla dersleri yürütebildikleri, öğretmen ve öğrencilere yönelik kaynak ve materyallerin yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin çocuklarda dikkat dağınıklığına neden olması, uzaktan eğitime katılan ve katılmayan (yeterli donanıma ve alt yapıya sahip olan ve olmayan) öğrenciler arasında eğitim eşitsizliği yaratması, derslere aktif katılımın gerçekleşmemesi, ölçme ve değerlendirmenin adil ve sağlıklı bir biçimde gerçekleşmemesi, çocukların duygusal gelişimini ve sosyalleşmesini olumsuz etkilemesi, örgün eğitimden daha zor ve yorucu olması, iletişimi

sınırlandırması, çocukların bencil, kuralsız, disiplinsiz ve bağımlı bireyler olarak yetişmesine neden olması ve ilköğretim öğrencilerinin yaş grubuna uygun olmaması gerekçesiyle uzaktan eğitime karşı olumsuz görüşte oldukları ve bu öğretim yaklaşımının kullanılmasına karşı çıktıkları ortaya çıkmıştır.

Uzaktan eğitimin niteliğinin artırılması için sınıf öğretmenlerinin sundukları görüş ve öneriler incelendiğinde, öğretmenlerin uzaktan eğitimde ilköğretim düzeyi için ders sayısının fazla, ders sürelerinin de uzun olduğu, ders sayılarının ve sürelerinin azaltılması gerektiği, yalnızca temel derslerin uzaktan eğitimle verilmesi gerektiği görüşünde olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca uzaktan eğitimle ilgili teknik ve uygulamalı bilgi ve becerilerinin artırılması için öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmesi, okullarda EBA destek noktalarının artırılması, okul yönetimi tarafından öğretmenlerin motivasyonlarını artırıcı tutum sergilenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra uzaktan eğitime ilişkin öğretmen adaylarının bilgi ve becerilerinin artırılması için de öğretmen eğitimi programlarında güncellemeler yapılması, bilgi ve iletişim teknolojileri hakkında bilgi ve becerilerini artırmaya yönelik çalışmalar yapılması gerektiği ortaya çıkmıştır. Threlkeld ve Brzoska'ya (1994) göre uzaktan eğitim, öğretmenlerin, özellikle içerik uzmanı, etkileşimi kolaylaştırıcı, ders tasarımcısı ve öğrenme danışmanı olmak üzere çeşitli öğretim işlevlerinde uzmanlaşmasını gerektirir, ancak çoğu öğretmen ve yönetici bu tür uygulamalara yabancıdır. Bu nedenle uzaktan eğitimin niteliğinin artırılması için öncelikle öğretmenlerin bu uygulamalara yönelik eğitim almaları gerektiği düşünülmektedir. Koçoğlu ve Tekdal (2020) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitim konusunda yeterli eğitim almadıkları ortaya çıkmıştır. Korkmaz ve Toraman (2020) uzaktan eğitim uygulamaları sırasında öğretmenlerin bazı sorunlar yaşadıklarını ve eğitimde gerekli tedbirlerin alınması gerektiğini düşündüklerini vurgulamıştır. Aynı çalışmada eğitimcilerin çevrimiçi öğrenme ortamı ile ilgili yetkinliklerinin desteklenmesi, çevrimiçi öğrenme yönetim sistemlerini kullanacak şekilde yetiştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Özdoğan ve Berkant (2020) tarafından da uzaktan eğitimin niteliğinin artırılabilmesi için sunulan çözüm önerileri arasında altyapının güçlendirilmesi, fırsat eşitliğinin sağlanması, öğrencilerin derse aktif katılımının artırılması ve ders sayısının azaltılması yer almaktadır. Kızıldaş ve Çetinkaya Özdemir (2021) de bu çalışmamızın bulgularına benzer biçimde uzaktan eğitim konusunda sınıf öğretmeni adaylarının niteliğinin artırılması için EBA gibi platformların kullanımının öğretmen eğitimi programlarına eklenmesi ve öğretmen adaylarının hizmet öncesinde bu platformlarla tanışmalarının sağlanması gerektiğine vurgu yapmaktadır.

Araştırma sonuçları doğrultusunda uygulayıcılara ve politika geliştiricilere yönelik aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Araştırmada sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin algılarının olumsuz olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimle ilgili bilgi ve beceri eksikliğinin, süreçte yaşanan teknik ve altyapı sorunlarının ve öğrencilerin bu konuda deneyimsiz olmasının öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algılarının olumsuz olmasına neden olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilgili bilgi ve deneyim edinmelerini sağlayacak hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.
- Araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitimde sınıf yönetimi konusunda sorunlar yaşadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlere uzaktan eğitimde etkili sınıf yönetimi konusunda eğitimler verilmelidir.
- Uzaktan eğitimde öğrencilerde somut öğrenmelerin gerçekleştirilememesi ve öğrenci katılımının azlığı öğretim ve öğrenme süreci açısından önemli sorunlar olarak görülmektedir. Bu nedenle uzaktan eğitimde öğrenci katılımını artıracak ve öğrencilerin somut öğrenme deneyimleri yaşamalarını sağlayacak farklı yöntem ve teknikler kullanılmalıdır.
- Öğretmenler ölçme ve değerlendirme boyutunda uzaktan eğitimde özellikle velilerin süreç müdahale etmeleri nedeniyle değerlendirmenin adil ve objektif bir şekilde yapılamamasını önemli bir sorun olarak görmektedir. Aileler ölçme ve değerlendirmede objektifliğin ve adil değerlendirmenin önemi konusunda bilinçlendirilmelidir.
- Uzaktan eğitimin niteliğinin artırılması için ilköğretimde ders sayısının ve ders süresinin azaltılması, yalnızca temel derslerin uzaktan eğitimle yapılması, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için her öğrencinin teknolojik donanıma ve internet altyapısına sahip olması, velilerin uzaktan eğitimle ilgili bilinçlendirilmesi ve ders sürecine müdahalelerinin önlenmesi, eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimi programlarının uzaktan eğitime yönelik bilgi ve

becerileri de içerecek biçimde güncellenmesi ve teknoloji kullanımı konusunda öğretmen adaylarının donanımlı bir biçimde yetiştirilmesi sağlanmalıdır.

- Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanıldığı için sınırlı sayıda öğretmenin görüşü alınmıştır. Daha fazla öğretmenin uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin deneyimlerini ve görüşlerini ortaya çıkarabilmek için nicel bir yöntem kullanılarak tarama modeliyle anket yoluyla daha fazla veriye ulaşılabilir.
- Araştırma ilköğretim düzeyindeki öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri ile sınırlıdır. Farklı öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri de alınabilir.

Yazarların Katkı Oranı

Bu makaleye birinci yazarın %50, ikinci yazarın %25 ve üçüncü yazarın %25 oranında katkısı vardır.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum yoktur.

Kaynaklar

- Alkan, C. (1987). *Açık öğretim: Uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Yayın No: 157.
- Arora, A. K. and Srinivasan, R. (2020). Impact of pandemic COVID-19 on the teaching-learning process: A study of higher education teachers. *Prabandhan: Indian Journal of Management*, 13(4), 43-56.
- Ballová Mikušková, E. and Verešová, M. (2020). Distance education during covid-19: the perspective of Slovak teachers. *Problems of Education in the 21st Century*, 78(6), 884-906.
- Bergdahl, N. and Nouri, J. (2021). Covid-19 and crisis-prompted distance education in Sweden. *Technology, Knowledge and Learning*, 26, 443-459 <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09470-6>
- Ceylan, M. (2020). Sanal sınıfların yönetimi. D. Kürüm Yapıcıoğlu, (Ed.), *Pandemi döneminde eğitim: İyileştirelim iyileşelim* içinde (295-352). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Chao, T., Saj, T. and Tessier, F. (2006). Establishing a quality review for online courses. *Educause Quarterly*, 29(3), 32-39.
- Clark, J. T. (2020). Distance education. E. Iadanza (Ed.), *Clinical engineering handbook in* (2 Ed., Vol. 4), (pp. 410-415). Elsevier Inc.
- Creswell, J.W. and Poth, C.N. (2018) *Qualitative inquiry and research design choosing among five approaches* (4th Edition), Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Creswell, J.W. (2014). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks. CA: Sage.
- Demir, F. ve Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 273-292. DOI: 10.37669/milliegitim.775620.

- Doğan, S. ve Koçak, E (2020). EBA sistemi bağlamında uzaktan eğitim faaliyetleri üzerine bir inceleme. *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (14), 110-124.
- Hebebe, M. T., Bertiz, Y. and Alan, S. (2020). Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the Coronavirus (COVID-19) Pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 267-282.
- Hilli, C. (2020). Distance teaching in small rural primary schools: a participatory action research project. *Educational Action Research*, 28(1), 38–52.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karakaya, F., Arik, S., Cimen, O. and Yılmaz, M. (2020). Investigation of the views of biology teachers on distance education during the COVID-19 pandemic. *Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH)*, 6(4), 246-258. DOI:10.21891/jeseh.792984
- Kaya, Z. ve Önder, H. (2002). İnternet yoluyla öğretimde ergonomi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1(1), 48-54.
- Keegan, D. (1986). *The foundations of distance education*. London: Croom Helm.
- Kesendere, Y., Şenol-Sakin, A. ve Acar, A.K. (2020). Educators' views on online/distance violin education at Covid-19 outbreak. *Journal for the Interdisciplinary Art and Education*, 1(1), 1-19. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/jiae.1>
- Kızıldaş, Y. ve Çetinkaya Özdemir, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecine yönelik görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (80), 1896-1914.
- Kiryakova, G. (2009). Review of distance education. *Trakia Journal of Sciences*, 7(3), 29-34.
- Koçoğlu, E. ve Tekdal, D. (2020). Analysis of distance education activities conducted during COVID-19 pandemic. *Educational Research and Reviews*, 15(9), 536-543.
- Korkmaz, G. ve Toraman, Ç. (2020). Are we ready for the post-COVID-19 educational practice? An investigation into what educators think as to online learning. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 293-309.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Moore, M. G. and Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning* (3th Ed.). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Nirmalani Gunawardena, C. and Stock McIsaac, M. (2004). *Distance education*. In D. Jonassen (Ed.), *Handbook of research on educational communications and technology*. (2nd Ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Orhan, G. ve Beyhan, Ö. (2020). Teachers' perceptions and teaching experiences on distance education through synchronous video conferencing during covid-19 pandemic. *Social Sciences and Education Research Review*, 7 (1), 8-44.
- Özdoğan, A. ve Berkant, H. G. (2020). The examination of stakeholders' opinions on distance education during the covid-19 epidemic. *Milli Eğitim*; 49(1), 3-43.

- Sari, T. ve Nayır, F. (2020). Challenges in distance education during the (covid-19) pandemic period. *Qualitative Research in Education*, 9 (3), 328–360. <https://doi.org/10.17583/qre.2020.5872>
- Saygı, H. (2021). Covid-19 pandemi uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 109-129.
- Siemens, G., Gašević, D. and Dawson, S. (2015). Preparing for the Digital University: A review of the history and current state of distance, blended, and online learning. Arlington: Link Research Lab. <http://linkresearchlab.org/PreparingDigitalUniversity.pdf>.
- Şahin, M.D. ve Erdem-Kara, B. (2020). Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme. Kürüm Yapıcıoğlu, D. (Edt.), *Pandemi döneminde eğitim: İyileştirelim iyileşelim* (354-383). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2020, 19 Mart). Bakan Selçuk, 23 Mart'ta başlayacak uzaktan eğitime ilişkin detayları anlattı. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-23-martta-baslayacak-uzaktan-egitime-iliskin-detaylari-anlatti/haber/20554/tr>
- Threlkeld, R. and Brzoska, K. (1994). Research in distance education. In B. Willis (Ed.), *Distance education: Strategies and tools*, (41-66). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2020, 12 March). COVID-19 educational disruption and response. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Wills, B. D. (1993). *Distance education: A practical guide*. Educational Technology.
- World Bank. (2020, 2 April). Remote learning, distance education and online learning during the covid19 pandemic. eLearning World Bank. <https://elibrary.worldbank.org/doi/abs/10.1596/33499>
- World Health Organization. (2020, 27 April). COVID 19-timeline. Retrieved from <https://www.who.int/news-room/detail/27-04-2020-who-timeline---covid-19>
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

The purpose of this research is to determine the opinions of classroom teachers about the contributions and problems of the distance education process. In this context, this research tried to find answers to the following questions:

1. What are primary school teachers' perceptions of distance education?
2. What are the teachers' views on distance educations' contributions and problems in terms of classroom management, the teaching-learning process, communication skills, assesment and evaluation, use of technology and material-course equipment?
3. What are the opinions and justifications of teachers regarding to the continuation of the distance education process?
4. What are the opinions and suggestions of teachers in order to increase the quality of the distance education process?

Method

Case study, one of the qualitative research designs, was used in this research. Maximum variation sampling, one of the purposive sampling techniques, was used to determine the research participants, and 20 classroom teachers teaching in the 1st, 2nd, 3rd and 4th grades participated in the research in the academic year of 2020-2021. A semi-structured interview form consisting of 9 questions developed by the researchers was used to determine the views and experiences of classroom teachers regarding distance education practices. Descriptive analysis technique was used in the analysis of the research data. To increase the reliability of data analysis, Miles and Huberman's (1994) reliability analysis formula was used and as a result we found that P=93. In order to ensure the internal reliability of the research, direct quotations from the views of the participants were included.

Results, Discussion and Recommendations

In this study, it was revealed that teachers' perceptions of distance education were negative. Teachers have a negative attitude towards distance education because the effects and results of it is not seen concretely and also distance education is not efficient.

As a result of the research, it has been revealed that distance education has some contributions and problems in terms of classroom management. It has been stated that in distance education, the virtual classroom becomes quiet-noise-free learning environment, which positively affects classroom management. The reflection of the noise in the family while the students are in the virtual classroom, the difficulty in controlling the crowded classrooms in the distance education, the students' failure to comply with the classroom rules, the difficulty in attracting the attention of the students in front of the screen and the lack of discipline are among the factors that negatively affect the classroom management in distance education.

Among the contributions of distance education in terms of teaching-learning process are that teachers have the opportunity to implement more technology-supported teaching practices in lessons, use question-answer technique more, digital games and activities make lessons more enjoyable, and Web 2.0 tools are used more in the teaching process. On the other hand, learning by doing concrete experience does not occur, it increases the problems related to constantly looking at the screen, lack of interaction, inability to perform cooperative group work, not being able to use course resources and materials other than video in the teaching process, difficulties in using technology, inadequacy in children's perception and speaking skills at a distance, reported as negative aspects of education. In addition, the fact that every student cannot attend the lesson actively due to lack of time has been shown among the problems encountered in distance education in terms of the teaching-learning process.

It has been revealed that distance education has contributions such as increasing the variety and frequency of measurement and evaluation, enabling instant and rapid evaluation, enabling teachers to acquire knowledge and skills regarding the use of new measurement and evaluation tools. On the other hand, it has been noted that there are problems in the assessment and evaluation process in distance education due to the inability to determine the learning level of the students exactly, the inability to make a fair and healthy assessment due to the parents' intervention in the assessment process, and the inability to evaluate their writing skills effectively.

As a result of the research, it has been found that the technology use skills of teachers, students and parents in distance education have improved. There has been an increase in the skills of using Web 2.0 tools and some other computer programs, and distance education also contributes to supporting the professional development of teachers. On the other hand, there are problems of distance education such as teachers' lack of previous knowledge and skills regarding to distance education, the technologies used do not address students' learning areas, not providing concrete learning opportunities by doing, increasing technology addiction, experiencing internet connection problems during the course process, and not providing equal access to education.

Moreover, our research showed that teachers have negative perceptions towards the continuation of distance education. According to teachers' opinions, distance education causes distraction among children, and education inequality is created between students who participate in distance education and those who cannot (with and without adequate equipment and infrastructure). In addition, in distance education, students cannot actively participate in the lessons. Measurement and evaluation do not take place fairly, and children's emotional development and socialization are negatively affected. Teachers also add that distance education is more difficult and tiring than formal education. In addition, since distance education is not suitable for the age group of primary school students, teachers do not want to continue to the distance education.

Furthermore, this research expressed that teachers needed in-service training to increase their technical and applied knowledge and skills. Teachers think that EBA's support areas should be increased in schools. Also, teachers emphasized that in order to increase the knowledge and skills of teacher candidates regarding distance education, updates should be made in the education programs and studies should be carried out to increase their knowledge and skills about information and communication technologies. Koçoğlu and Tekdal's paper (2020) stated that teachers did not receive sufficient training on distance education. Similarly, Korkmaz and Toraman's work (2020) emphasized that teachers experienced some problems during distance education practices, and they thought that necessary precautions should be taken in education.

In line with the results of this research, the following recommendations are presented to practitioners and policymakers:

- In-service trainings should be organized to enable teachers to gain knowledge and experience about distance education.
- Teachers should be trained on effective classroom management in distance education.
- Different methods and techniques should be used in distance education that will increase student participation and enable students to have concrete learning experiences.
- Families should be made aware of the importance of objectivity and fair evaluation in measurement and evaluation.
- In distance education, the number of lessons in primary school and the duration of lessons should be reduced, only basic lessons should be done with distance education.
- Parents should be made aware of distance education and their intervention in the course process should be prevented.
- Teacher training programs in faculty of education should be updated to include knowledge and skills regarding distance education, and teacher candidates should be trained in a well-equipped manner in the use of technology.

İlkokulda Derinlemesine Okuma Stratejisinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi

Sinem GÜÇLÜER
Milli Eğitim Bakanlığı
Snm.ylmz92@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-6593-0562

Muhammet BAŞTUĞ
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
mbastug33@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-5949-6966

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1031441
Geliş Tarihi: 02.12.2021	Revize Tarihi: 02.03.2022
	Kabul Tarihi: 03.03.2022

Atf Bilgisi

Güçlüer, S. ve Baştuğ, M. (2022). İlkokulda derinlemesine okuma stratejisinin okuduğunu anlamaya etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 297-316.

ÖZ

Okuma sürecinde strateji kullanımının önemi gün geçtikçe artmaktadır. Ancak okuduğunu anlama stratejilerinin eğitim ve öğretim faaliyetlerinde üst düzey sınıflarda kullanılabileceği görüşü yaygındır. Yapılan çalışmalar, öğrenciyi üst basamaklara hazırlamak ve zorlu metinlerle mücadele etme aracı olarak bu stratejilerinin kullanımının, okul öncesi düzeyine kadar inebileceğini göstermektedir. Bu çalışma ilkökul 3. sınıf düzeyinde “Derinlemesine Okuma Stratejisi” kullanmanın okuduğunu anlama üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında 3. sınıfta öğrenim gören 15’i kız, 15’i erkek olmak üzere toplam 30 ilkökul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma nicel ve nitel verilerin bir arada kullanıldığı karma desen ile yürütülmüştür. Araştırmada ön test-son test, görüşme, doküman analizi ve araştırmacı günlüğü gibi veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Veri toplama araçları olarak görüşme formundan, araştırmacı boyunca süreç esnasında tutulan günlük ve öğrenci uygulama kâğıtlarından faydalanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre derinlemesine okuma stratejisinin ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlaması üzerinde olumlu etkisinin olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra kullanılan stratejinin bilgilendirici metinler üzerinde etkili olduğu ve kullanımında özellikle sürecin başında öğretmenin desteğine ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma, okuduğunu anlama, okuduğunu anlama stratejileri, derinlemesine okuma stratejisi, karma yöntem.

The Effect Of Close Reading Strategy To The Reading Comprehension In Primary School

ABSTRACT

The importance of using strategy in the process of reading is increasing day by day. However, it is widely believed that reading comprehension strategies can be used in higher-level classrooms in education and training activities. Studies show that the use of these strategies as a mean of preparing students for higher levels and struggling with difficult texts can go down to the pre-school level. This study aims to reveal the effect of using “Close Reading Strategy” on the reading comprehension at the 3rd grade level of primary school. The study group of the research consist of 30 primary school students at the 3rd grade -fifteen girls and fifteen boys- who were regular attendees from the educational year of 2019-2020. The research was carried out with a mixed design in which quantitative and qualitative data were used together. Data collection techniques such as pretest-posttest, interview, document analysis and researcher’s diary were used in the research. Interview forms, kept diary during the process and student’s practice papers were used as data collection tools. In addition, it was concluded that this strategy was effective on informative texts and that teacher support was needed especially at the beginning of the process.

Keywords: Reading, reading comprehension, reading comprehension strategies, close reading, mixed method.

Giriş

Okuma becerisini kazanan bir öğrencinin okuduğunu anlama becerisini de kazanmış olacağı düşüncesi giderek etkisini yitirmeye başlamıştır. “Okuma; ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci” olarak tanımlanmıştır (Akyol, 2017, s.1). Güteryüz’e (2000, s. 9)

göre ise okuma, bir yazıdaki sembolleri tanıma ve anlamlandırma etkinliğidir. Okuma eyleminin nihai amacı olan okuduğunu anlama artık günümüz okuma tanımlarında önemle altı çizilen noktalardandır. Okumanın sadece harfleri seslendirme işi olarak görülmemesi, anlama boyutunun da titizlikle ele alınması gerekliliği yalnızca tanımlarla değil günümüz verileri ile de dikkatleri çekmektedir. Öğrencilerin katılım gösterdiği birçok ulusal ve uluslararası değerlendirme sınavlarının verileri incelendiğinde, okuduğunu anlama açısından görülen tablo pek iç açıcı değildir. Çoğu dünya ülkesi tarafından eğitim alanındaki geçerliliği ve güvenilirliği kabul görmüş değerlendirme sınavlarından biri olan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment [PISA]) verilerinden bunu anlamak mümkündür. En güncel PISA verilerine bakıldığında Türkiye okuduğunu anlamada 78 ülke arasından 40. sırada yer alarak, PISA ortalamasının altında kalmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Ulusal boyutta bir değerlendirme kriteri olarak MEB' in 2019 yılında yayınlamış olduğu Eğitim, Analiz ve Değerlendirme raporuna göre ise 10 öğrenciden 4'ü yeterli seviyede okuduğunu anlamamaktadır (MEB, 2019). Bu veriler yoluyla öğrencilerin Türkçe dersinde başarısız olabileceği düşünülmektedir. Ancak okuduğunu anlama becerileri gerek ilkokul ve ortaokul, gerekse daha sonraki öğrenim hayatında öğrenciye gerekli olacak matematik, hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen-teknoloji dersleri gibi diğer derslerde de öğrencinin başarısına yön verecek belirleyici bir faktördür (Çaycı ve Demir, 2006). Bu durumun okuduğunu anlama becerilerinin yalnızca Türkçe dersi ile sınırlı kalmadığının bir göstergesi olduğu söylenebilir.

Okuduğunu anlama becerisinin öğrenciler üzerindeki önemli etkilerinin ve öneminin anlaşılmasının ardından, bu becerinin hangi faktörlere bağlı olduğu ve nasıl geliştirilebileceği üzerine çalışmalar yapılmaktadır. Öğrenciye temel okuma becerisi kazandırıldıktan sonra, okuduğundan anlam kurabilmesi için bir ön koşul beceri olan akıcı okuma becerisini kazanmış olması gerekmektedir. Bunun yanı sıra kelime dağarcığı, metnin özellikleri (metnin yapısı, tarzı ve üslubu, kullanılan kelimeler, metnin dili), duyuşsal faktörler (okumaya olan tutumu, okuma ilgisi ve okuma motivasyonu) ve strateji kullanımı okuduğunu anlamayı etkileyen faktörlerdendir (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe, 2019, ss. 9-11). Bu faktörlerden özellikle okuduğunu anlamada strateji kullanımının etkililiği, okuduğunu anlama öğretiminde sürekli olarak araştırmalara konu olmuştur. Doğan (2002) alan yazın taraması türünde yaptığı çalışmada, strateji öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğunu, ilgili araştırmaların incelenmesi sonucunda ortaya koymaktadır. Epçaçan (2009) ise öğrencinin okuduğunu sağlıklı bir biçimde anlayabilmesi için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında etkin olmasının ve birçok stratejiyi kullanabilmesinin önemli olduğunu belirtmiştir. Okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki olumlu etkilerinin fark edilmesinin sonucunda çeşitli stratejiler geliştirilmiştir. Bu geliştirilen stratejilerde amaç en iyisini bulmaktan ziyade çeşitlendirilerek öğrencilere katkı sağlanmasıdır. Henüz ulusal alanyazında örneğine rastlanmamış ve uluslararası boyutta çalışmalara devam edilen stratejilerden biri de derinlemesine okuma stratejisidir.

Derinlemesine Okuma Stratejisi Nedir?

Derinlemesine okuma stratejisiyle ilgili çalışmalara ulusal alanyazında rastlanmamasına rağmen köklerinin eskiye dayandığı görülmektedir. İlk olarak 1930'lu yıllarda Amerika'da şiir türü üzerinde, lise düzeyinde kullanılmaya başlanmıştır. Şiir türünün sanatlı dilinden ve kapalı anlamları barındırmasından ötürü öğrencilerin okuduğunu daha iyi anlayabilmesini sağlamak adına derinlemesine okuma stratejisi kullanılmıştır (Catterson ve Pearson, 2012). Derinlemesine okuma, öğrencilerin özellikle metnin derinliklerine ulaşması, metin okumada otomatikleşmeyi sağlaması bakımından güçlü stratejiler arasında yer almaktadır. Saccomano ve College'nin (2014) tanıma göre ise derinlemesine okuma, zorlu metinlerle başa çıkmak için kullanılan bir mücadele aracıdır. Özellikle tekrarlanan okumalar yoluyla, öğrencilerin okuduğu metni eleştirel incelemeyi geçirdiği ve metni derinlemesine incelediği bir okuduğunu anlama stratejisidir. Ayrıca; tekrarlı okuma, altını çizme, not alma gibi çeşitli okuma yöntemlerini de içerisinde barındırmaktadır (Fisher ve Frey, 2012).

Bu stratejiler ileri dönemlerde çoğu yetişkin tarafından kullanılmaktadır. Ancak amaç okuma sürecinin düzenlenerek, okuma stratejileri yoluyla sistematikleşmesini sağlamaktır. Günümüzde ise derinlemesine okuma stratejisi yine geçmişte olduğu gibi öğrencilerin karmaşık metinleri daha iyi anlamasını sağlamak adına yeniden düzenlenmiştir. Öğrencilerin eğitim hayatlarında sağlam temeller

üzerine oturtulması ve kalıcı hale getirilmesi adına çeşitli düzenlemeler yapılarak ilkökul kademesine uyarlanmıştır.

Derinlemesine Okuma Stratejisinin İlkokul Düzeyine Göre Yeniden Düzenlenmesi

Yapılan araştırmalara göre derinlemesine okuma ilkökul düzeyinde karmaşık metinlerin okumasında yardımcı olacak ve ilkökula uyarlanabilecek bir öğretim sürecidir (Ensley ve Rodriguez, 2019). Bunun sonucunda sınıflarda öğretmenlerle çalışılmış ve çeşitli uygulamalar yapılmıştır. Yapılan uygulamalarda derinlemesine okuma stratejisi ilkökul öğrencilerinin seviyelerine uygun olarak düzenlenmiş ve aşamaları belirlenmiştir (Stout, 2015). Araştırmacılar yaptıkları çalışmalarda stratejinin temel yapı taşlarına bağlı kalarak stratejiyi düzenlemiş ve planlamıştır. Ayrıca bu öğretim sürecinin temel eğitim basamağı olan ilkökoldan başlaması üst kademelerde yapılacak stratejik okumalara basamak oluşturmaktadır. Öğrencilere kazandırılacak okuduğunu anlama stratejilerinin erkenden temellendirilmeye başlanması için öncelikle bu stratejilerin temel bileşenlerinden yola çıkmak gerekmektedir.

Derinlemesine Okuma Stratejisinin Bileşenleri

Fisher ve Frey (2012) öğretmenlerle birlikte yürüttüğü çalışmasında, yapılan gözlemler sonucunda diğer okuma öğretimlerinden farklı olan 5 temel özellik belirlemiştir. Derinlemesine okuma stratejisinin uygulanmasının bu bileşenler üzerine inşa edilerek ilkökul kademesine uyarlanması uygun görülmektedir. Bu bileşenleri 5 başlık altında ele almak mümkündür:

Tekrarlı Okuma

Stratejinin en önemli bileşenlerinden biri tekrarlı okumadır. Seçilen karmaşık metinlerin veya bir metnin karmaşık bir bölümünün daha derinlemesine anlaşılmasını sağlamak için tekrar tekrar okunmasıdır (Fisher ve Frey, 2014a). Yapılan her tekrarlı okumada, öğrencilere tekrar okuma ihtiyacı hissettirecek bir amaç veya bir soru verilmektedir. Seçilen metinler öğrencinin tekrar okuma yapma ihtiyacı hissedeceği nitelikleri taşımaktadır. Yapılan araştırmadaki uygulama planında ise strateji üç tekrar okumayı içermektedir.

Sınırlı Ön Bilgiler/Kelime Bilgisi

Sınırlı ön bilgiler ifadesi, okuma öncesinde metinle ilgili nadiren yorum yapılması veya metinle ilgili uzun uzun konuşulmamasıdır. Ancak öğrenciler tarafından bilinmeyeceği düşünülen kelimeler veya ifadeler üzerinde konuşulabilir. Anlamı bilinmeyen kelimeleri bulmak için kelimenin metnin içindeki kullanım yerine ve geçtiği cümleye odaklanarak, öğrenciden kelimenin anlamını tekrar okuma yoluyla tahmin etmesi beklenebilir (Fisher ve Frey, 2012). Bu yöntem öğrencilerin yeni öğrendikleri kelime anlamının kalıcılığına katkı sağlamaktadır. Tekrarlanan okumalar, daha derin analizler ve yapılandırılmış bir okuma sağlayacağı için derinlemesine okuma, öğrencileri desteklemek ve kelime dağarcığını geliştirmek için doğal bir çerçeve oluşturmaktadır (Sisson ve Sisson, 2014, s. 92).

Not Alma

Daha önce belirtildiği gibi derinlemesine okuma stratejisinin önemli bir unsuru, karmaşık metinlerin birden fazla kez okunarak üzerine not alınmasıdır (Fisher ve Frey, 2014b). Okuyucular okuma esnasında not alırken yavaş yavaş ilerleyerek metni daha iyi kavramaktadır (Stout, 2015). Ayrıca okuma materyaline dönüp tekrar baktığında, tarama yoluyla metni tekrar etmesi için fırsat tanınmış olmaktadır.

Kısa ve Karmaşık Metin Yapıları

Derinlemesine okuma stratejisi uygulayıcılarının, uyguladıkları öğrenci grubunun özelliklerini dikkate alarak; kısa, karmaşık ve nitelikli konularla donatılmış metinleri öğrencilerine sunması uygun

görülmektedir (Hinchman ve Moore, 2013; Stout, 2015). Kısa ve karmaşık olması öğrencinin metni tekrar okuması için amaç edinmesini sağlamaktadır. Burada amaç metindeki bilgilerin derinlemesine sorgulanması olduğu için metinlerde nicelikten çok niteliksel özelliklere odaklanılmıştır.

Metne Bağlı Sorular

Derinlemesine okumada metne bağlı sorular, öğretmenlerin öğrencinin odaklanmasını istediği noktayla ilgilidir ve metinle etkileşime girmesini sağlamaktadır. Okuyucunun kendi kişisel bağlantılarından çok, metnin ne söylediğine odaklanmasından ötürü diğer soru türlerinden ayrılmaktadır. Soruların cevapları kolayca bulunamayabilir, soruları cevaplama öğrencilerin okumalarını ve tekrar okumalarını gerektirebilir. Sorular, okuyucuları tekrarlı okuma ihtiyacı hissettirecek ve daha derin analiz için metne geri döndürecek şekilde oluşturulmaktadır. Öğretmenlerin sordukları sorularla, öğrencileri bilişsel düşünme seviyelerinde analiz, sentez, değerlendirme ve yorumlama basamaklarına taşıyacak nitelikte sorular sorulması önemlidir (Grant, Johnson, Lapp ve Moss, 2015). Ayrıca buradaki diğer önemli bir nokta, öğrencilerin sorulara yanıt verirken metinden kanıtlar bulması ve düşüncelerini gerekçelendirmesidir. Öğrencileri tartışmaya ve fikir paylaşımına yöneltecek nitelikleri taşıması da önem arz etmektedir.

Derinlemesine okuma stratejisi, okuyucunun metne katılımını ve metin ile yakından etkileşim sürecini içermektedir. Bu görüşün kuramsal temelleri ise Rosenblatt'ın "Etkileşimsel/Okur Tepki Kuramına dayanmaktadır. Bu kurama göre diğer inançların aksine okumanın okuyucu ve yazar arasında bir etkileşim sağlaması gerektiğini savunmaktadır (Sisson ve Sisson, 2014, s. 25). Ayrıca okuyucunun metni nasıl anlamlandırdığı, metnin anlamının okuyucudan okuyucuya değişeceğinin ve metinle kişisel bağlantılar kurmaları için cesaretlendirilmeleri gerektiğinin altını çizmektedir (Morrow ve Tracey, 2017, ss. 72-73). Derinlemesine okuma stratejisi temellerini bu kuramdan alarak öğrencilerin gerek metne bağlı sorularla, gerek metin içerikleriyle ve konusuyla, not alma becerilerini desteklemesiyle okuyucu ve metin arasında bir etkileşimin oluşmasına katkı sağlamaktadır.

Bu stratejinin özellikle ortaokul ve lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama başarısına olumlu katkılar sağladığını gösteren çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Dakin, 2013; Fisher ve Frey, 2014a; Fisher ve Frey, 2014b; Lasonde, 2009; Paul, 2017; Powell, Robnolt ve Welsch 2019; Ross, 2015; Victor, 2017; Villasenor, 2018). Bu araştırmaların özellikle anadili İngilizce olan çocuklarda yoğunlaştığı görülmektedir. Ancak dil ve sınıf düzeyi gibi iki önemli değişkenin etkisi, çocukların okuduğunu anlama başarısına etki eden faktörlerdendir. Üst sınıf düzeyinde ve anadili İngilizce olan öğrencilerde derinlemesine okuma stratejisinin, okuduğunu anlama gelişimine olumlu katkıları olmasından dolayı; ilkokul düzeyinde, anadili Türkçe olan öğrenciler ile yürütülen araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Derinlemesine okuma stratejisini ilkokul kademesine uyarlanmasını ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Derinlemesine okuma stratejisi uygulanan ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Derinlemesine okuma stratejisi uygulanan ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin ön test ve son test başarı puanlarının metin türüne göre etki büyüklükleri nedir?
3. Derinlemesine okuma stratejisiyle ilgili katılımcı öğrenci görüşleri nelerdir?
4. Derinlemesine okuma stratejisiyle ilgili araştırmacı deneyimleri nelerdir?
5. Derinlemesine okuma stratejisiyle ilgili katılımcı öğrencilerin çalışma kâğıtlarına ait doküman analiz sonuçları nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin derinlemesine okuma stratejisini kullanmalarının okuduğunu anlamaya etkisinin incelenmesini amaçlayan bu çalışma, karma araştırma yöntemiyle

gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemin kullanılmasının nedeni, nicel yöntem yoluyla elde edilen verilerin nitel veriler yoluyla da geliştirilmesini ve desteklenmesini sağlamaktır. Karma yöntem desenler, nicel veya nitel her iki veri ya da yöntemleri karma eder (Balcı, 2018, s. 41). Çalışmada karma yöntem araştırma desenlerinden çeşitleme deseni kullanılmıştır. Çeşitleme deseninin amacı nitel ve nicel yöntemleri birlikte kullanmak, elde edilen verileri çeşitlendirmek, karşılaştırmak, bütünleştirmek ve farklı, ancak araştırma soruları ile doğrudan ilgili veriler elde etmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 326). Bu çalışmada strateji kullanımının aşamalardan oluşması ve bileşenlerinin detaylı bir şekilde ele alınması için elde edilen nicel veriler, nitel veriler yolu ile desteklenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Sancaktepe ilçesinde bulunan bir ilkokulda yürütülmüştür. Araştırma bu okuldaki 3. sınıflar içerisinde seçilen, 15'i kız, 15'i erkek öğrenci olmak üzere 30 kişilik bir çalışma grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerden alınan bilgi fişlerine göre öğrencilerin sosyoekonomik durumu genel olarak düşük ve orta düzeydeki ailelerden oluşmaktadır. Çalışma grubu okulun herhangi bir 3. sınıf şubesi olup, çalışmaya bireyselleştirilmiş eğitim programı olan 2 erkek özel öğrenci dâhil edilmemiştir. Özel öğrenciler uygulama süreci ve etkinliklerine dâhil edilmiş ancak süreç sonunda değerlendirmeye alınmamıştır. Araştırmada öğrencilerin isimleri etik nedenlerden dolayı kullanılmamıştır. Çalışma grubundaki öğrenciler 30 kişiden oluştuğu için, (Ö1), (Ö2), (Ö3), (Ö4)..... (Ö30) şeklinde adlandırılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Derinlemesine okuma stratejisinin ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine etkilerinin incelendiği bu çalışmada, nicel veri toplama araçları olarak ön test ve son testten faydalanılmıştır. Amaçlardan biri okuduğunu anlamayı ölçmek olduğu için metinlerden ve metne bağlı sorulardan yararlanılmıştır. Her metnin sonunda öğrencilere metinle ilgili üç metin içi ve üç çıkarım olmak üzere toplam 6 soru sorulmuştur. Elde edilen veriler öğrencilerin sorulara verdiği cevaplardan, hazırlanan rubriğe göre puanlanarak belirlenmiştir. Metinler, araştırmacı tarafından öğrencilerin ilgi duyduğu konular ve seviyelerine uygun olarak, uzman görüşleri (sınıf öğretmenleri) alınarak hazırlanmıştır. Ayrıca metinler derinlemesine okuma metin kriterlerine ve kontrol listesine uygun ölçütler temel alınarak oluşturulmuştur (Sisson ve Sisson, 2014, s. 37).

Öğrencilere öncesinde üç oturumdan oluşan pilot uygulama yapılmıştır. Stratejiyle öğrencilerin tanışmasının sağlanması ardından, öğrencilere bilgilendirici ve hikâye edici türlerden birer tane olmak üzere iki ön test metni uygulanmıştır. Öğrencilerden ön testlerde, okuduğunu anlama stratejisi kullanmadan metinleri okumaları istenmiştir. Öğrencilere metinler ve sorular dağıtılmış metni sessiz bir şekilde okuyarak soruları bir ders saati (40 dakika) içerisinde cevaplamaları istenmiştir. Uygulama günleri salı ve cuma seçilerek araya zaman konmuş ve öğrencilerin sıkılmasının önüne geçmek istenmiştir. Ön testleri uygulamanın ardından derinlemesine okuma stratejisinin tanıtıldığı ve öğretildiği süreç başlamıştır. Stratejinin uygulanması eylül ayından ocak ayına kadar 20 oturumda gerçekleşmiştir. Metin uygulamalarına başlamadan önce iki ders saati boyunca öğrencilere derinlemesine okuma yaklaşımı ve aşamaları anlatılmıştır. Stratejiyle yürütülen ve 15 hafta süren 20 oturumun sonunda öğrencilere son test olarak, yine ön testteki metinlerin aynısı bu sefer derinlemesine okuma stratejisi ile okutulmuştur. Sürecin sonunda öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar rubriğe ve araştırmacı tarafından oluşturulan cevap anahtarına göre puanlanmıştır. Rubrik ve cevap anahtarı oluşturulduktan sonra uzman ve öğretmen görüşü alınıp, gerekli düzenlemeler yapılarak son haline getirilmiştir. Ölçme araçlarının uygulanmasından sonra öğrencilerin ön test ve son test puanları üzerinde istatistiksel işlemler yapılmıştır.

Strateji sürecini detayları ile incelemek için öğrencilerle *görüşmeler* yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2016, s. 130) göre görüşme yoluyla deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar ve zihinsel algılar gibi gözlenemeyenler anlaşılmasına çalışılır. Görüşme, öğrencilerin stratejiye yönelik bakış açısı, zorlandıkları noktalar, stratejiyle ilgili görüşlerinin sonuçlarla tutarlılığını değerlendirmek adına aydınlatıcı bir yöntem olmuştur. Görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Görüşme esnasında cevaplar not alınmış gerektiğinde sorular kullanılarak, daha derinlemesine bilgi

edinmek ve detaylara inmek amaçlanmıştır. Ardından görüşme sonrası kayıt altına alınan bilgiler araştırmacı tarafından temalar altında rapor haline getirilmiştir.

Yapılan araştırmada öğrencilerin metin ve cevap kâğıtları, stratejide yer alan not alma, sembol kullanımı, altını çizme gibi beceriler, öğrencilerde çıkarımsal anlamının gerçekleşip gerçekleşmediğini somutlaştıran ilginç cevaplar detaylı bir şekilde incelenmek istenmiştir. Bu nedenle öğrenci metin ve cevap kâğıtları *doküman analizi* yoluyla ele alınmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2016, s. 189) göre doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Bu nedenle ele alınan araştırma dokümanları, tekrarlı incelemeler sonucunda çeşitli temalar altında toplanarak analiz edilmiştir.

Yapılan araştırmada, derinlemesine okuma stratejisinin ilkokul düzeyine uyarlanırken nasıl tasarlandığı, karşılaşılan sorunlar ve bunların üstesinden nasıl gelinebileceğine dair düşünceler, araştırmacının fikirlerinden oluşan notlar, her oturumda ve uygulama öncesi hazırlıkları da içerisine alarak günlük olarak tutulmuştur. *Araştırmacı günlüğü*, araştırma süreci boyunca birbirini izleyen notlar yazılarak, araştırmacıyı analizinde tutar ve fikirlerinin soyutlama düzeyinin artmasını sağlar (Çelik, Başer Baykal ve Kılıç Memur, 2020). Bu nedenle araştırmacı strateji uygulamasında karşılaştığı önemli noktaları, kayda değer bilgileri ve sorunları not olarak başlıklar halinde ele almıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Öğrencilere strateji öğretilmeden önce gerekli araştırmalar yapılarak, uluslararası alanyazındaki dokümanlar taranmış ve ilkokul düzeyine uyarlanmıştır. Araştırmalar tamamlandıktan sonra araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak derinlemesine okuma stratejisi aşamalara ayrılmış ve detayları belirlenmiştir. Öğrencilere uygulamaya geçilmeden önce sembollerini koymalarında rehber olacağı düşünülerek araştırmacı tarafından hazırlanan sembol kartları dağıtılmıştır.



Şekil 1: Uygulamada kullanılan Sembol Kartları

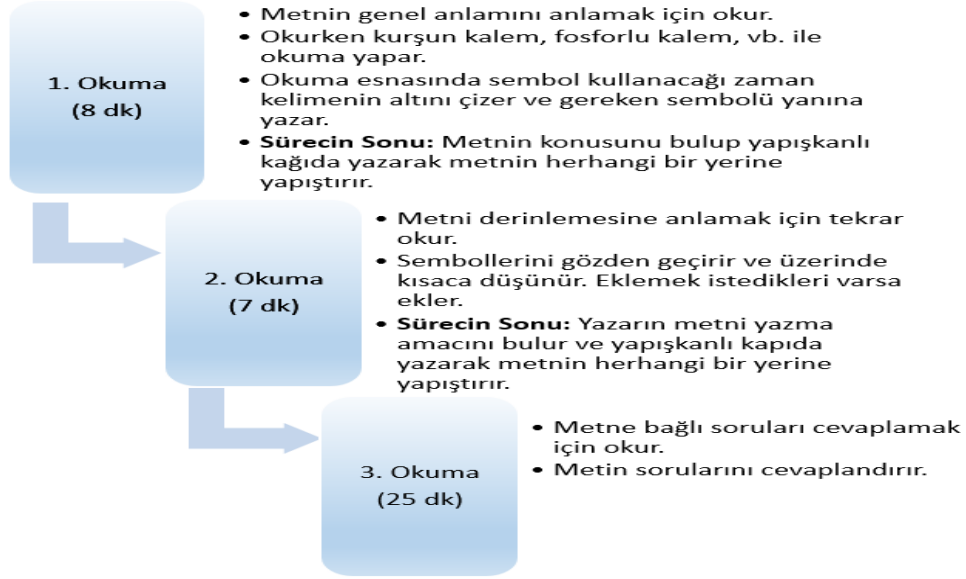
ADIM ADIM “DERİNLEMESİNE OKUMA” STRATEJİSİ

Sınıf Düzeyi: 3

Süre: 1+1 ders saati (80 dakika)

Uygulama: Öğrencilere metin dağıtılarak aşağıdaki aşamalar gerçekleştirilir.

1. ders:



Şekil 2: Derinlemesine Okuma Stratejisi Plan Örneği

2. ders: 1. dersin bitiminde öğretmen kâğıtları topladıktan sonra 2. ders öğrencilerle sınıf içerisinde bir tartışma ortamı oluşturur. Öğrenciler metinle ilgili fikirlerini paylaşır. Öğrencilerin koyduğu semboller üzerinde konuşularak, hangi sembolü neden koyduyuyla ilgili düşünceleri alınır. Metne bağlı sorular gözden geçirilerek, öğrencilerinden yazdıkları cevapla ve savundukları fikirle ilgili metinden kanıtlar sunması istenir. Dersin sonunda metinle ilgili derinlemesine tartışma tamamlanarak sürece son verilir.

Elde edilen nicel veriler analiz programlarından biri ile analiz edilmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilerin normal dağılıma durumlarını tespit etmek için normallik testi sonuçlarına bakılmıştır. Normallik testlerinden Shapiro Wilk testine göre grubun normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Aynı grup içerisindeki metin türüne göre ön test son test karşılaştırılmalarında “Bağımlı Örneklem t-testi” uygulanmıştır. İstatistiksel olarak anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir. Hazırlanan soruların cevaplarının puanlanmasında Akyol’un (2006) hazırlamış olduğu puanlama sisteminden faydalanılmıştır. Basit anlamaya dayalı sorular 0-2 arası, çıkarımsal anlamaya dayalı sorular 0-3 arasında puanlanmıştır. Çalışmada elde edilen nitel veriler; görüşme, doküman inceleme ve araştırmacı günlüğü ile elde edilerek, içerik analizi tekniği ile incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırma Etiği

Bu çalışmada toplanan veriler 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde toplandığı için etik kurul onayı gerektirmediği düşünülmektedir.

Bulgular

Okuduğunu Anlama Verilerinden Elde Edilen Bulgular

Elde edilen bu bilgiler ışığında verilerin analizi için normal dağılım varsayımına dayalı istatistiksel yöntemler kullanılmıştır.

Tablo 1

Bilgilendirici Metin Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları

Metin Türü	Test Grubu	N	\bar{X}	S	t	p
Bilgilendirici Metin	Ön Test	30	28.88	17.62	-8.47	.000
	Son Test	30	57.99	22.29		

Effect Size: Cohen's $d= 1.44$

Tablo 1'de görüldüğü gibi ilişkili örneklem t-testi sonuçlarına göre bilgilendirici metin türünde ön test ortalamaları ile son test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. [$p=.000<0,05$]. Bu fark son test ortalamaları lehinedir. Dolayısıyla derinlemesine okuma stratejisinin öğrencilerin bilgilendirici metin türü okuma performanslarının pozitif yönde katkı sağladığı söylenebilir.

Tablo 2

Hikâye Edici Metin Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları

Metin Türü	Test Grubu	N	\bar{X}	S	t	p
Hikâye Edici Metin	Ön Test	30	41.11	24.13	-7.26	.000
	Son Test	30	72.66	23.64		

Effect Size: Cohen's $d= .58$

Tablo 2'de görüldüğü gibi ilişkili örneklem t-testi sonuçlarına göre hikâye edici metin türünde ön test ortalamaları ile son test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır [$p=.000<0,05$]. Bu fark son test ortalamaları lehinedir. Dolayısıyla derinlemesine okuma yönteminin öğrencilerin hikâye edici metin türü okuma performanslarının pozitif yönde etki ettiği söylenebilir. Her iki metin türündeki etki büyüklükleri incelendiğinde, bilgilendirici metin türündeki etki büyüklüğü verisi, hikâye edici metin türüne göre anlamlı bir şekilde fazla çıkmıştır. Yani derinlemesine okuma stratejisi, öğrencilerin bilgilendirici metin türünde okuduğunu anlamasına daha fazla etki etmiştir.

Görüşmeden Elde Edilen Bulgular

Görüşmeden elde edilen yanıtlar doğrultusunda olumlu bakış açısı, deneyim eksiliği, diğer derslere transfer, okuma sembollerinin kullanımı, cümle niteliği, kelime kullanımı, zaman kullanımı, görsellik gibi temalara ulaşılmıştır.

Olumlu Bakış Açısı

“Derinlemesine okuma stratejisi ile ilgili neler söylemek istersin?” sorusuna cevap olarak öğrencilerin tamamı stratejinin faydalı olduğunu düşünürken, stratejinin okuduğunu daha iyi anlamasını sağladığını belirtmektedir. Ayrıca derinlemesine okuma stratejisiyle birlikte metin konusu ve yazarın amacını bulmada kendini geliştirdiğini ifade etmiştir. Ö23 ise “*Derinlemesine okuma stratejisinin faydalı olduğunu düşünüyorum. Çünkü hem güzel şeyler öğrenip, aklımızın ve zihnimizin ne kadar çok çalıştığını biliyorum.*” diyerek derinlemesine okuma stratejisiyle ilgili düşüncesini belirtmiştir. Ö29, Ö30, Ö7 ise metinleri çok bilgilendirici bulduğunu ve okumaktan çok zevk aldıklarını dile getirmiştir. Ayrıca Ö8 farklı bir açıdan bakarak metinlerin görsellerini çok beğendiğini ve görselleri incelemenin faydalı olduğunu belirtmiştir.

Bu bulgulara göre, öğrencilerin derinlemesine okuma stratejisini okumalarında kullanmakta fayda gördüğü, okuduklarını anlamasına katkı sağladığı ve stratejiyle ilgili olumlu bir bakış açısına sahip olduğu söylenebilir. Stratejinin yanı sıra metinler ve metin görsellerinin de öğrencilerin dikkatlerini çektiği ve metinleri okumaya karşı olumlu bakış açısı geliştirdikleri çıkarımında bulunulabilir.

Deneyim Eksikliği

Araştırmaya katılan öğrencilerin özellikle uygulama başlarında metin sorularını cevaplamakta ve zamanı yetiştirmede zorlandıklarını, ancak zamanla kendilerini geliştirdiklerini belirtmiştir. Bunun yanı sıra metnin konusunu bulmakta ve yazarın amacını bulmakta zorlandıklarını ifade etmiştir. Ö29 ve Ö30 sürecin başlarında stratejinin aşamalarını ve sırasını öğrenmekte zorlandıklarını söylemiştir. Bunların dışında ise Ö23, “Çok fazla olmadı, olduysa da hatırlamıyorum. Çünkü genellikle o şeyleri bildiğimi düşünüyorum. Hep benim bildiğim, yaşıma uygun şeyler vardı. Metinler de zorlanmadım. Metinler çok basit ve güzeldiler. Metin sembollerini kullanmayı öğrenmekte de zorlanmadım.” ifadelerini kullanmıştır.

Buradaki ifadelere göre, özellikle sürecin başlarında, öğrencilerin stratejiyi öğrenme aşamasında belirgin olarak metin sorularını cevaplarken zamanı verimli kullanma, metin konusu ve yazarın amacını bulma konusunda zorlandıkları ancak süreç ilerledikçe bu becerilerini geliştirdikleri söylenebilir. Bazı öğrenciler ise stratejinin aşamalarını öğrenmede ve uygulamaya geçirmede yaşadığı sıkıntıları dile getirmiştir. Buradan anlaşıldığı üzere öğrencilerin stratejini aşamalarını ve aşamalardaki görevleri öğrenmeleri, ayrıca uygulamaya geçirmeleri biraz zaman alabilmektedir. Stratejiyi bağımsız ve doğru bir şekilde kullanmak da öğrencinin akademik ve bilişsel durumuna göre değişim gösterebilmektedir.

Diğer Derslere Transfer

Araştırmaya katılan öğrencilerin bu stratejiyi yaptığı başka okuma materyallerinde de kullanmak istediğini belirtmiştir. Hatta öğrenciler dışarıdan bir müdahale olmadan, kendi yaptığı okumalarda bu stratejide öğrendiği bazı yöntemleri kullandığını ifade etmiştir. Ayrıca öğrenciler okuduğunu daha iyi anlamak için bu stratejiyi kullanacağını söylemiştir. Kullanmak isteyen veya kullanan öğrencilere ne şekilde kullanacağı sorulduğunda, okumalarında semboller koyabileceğini ve özellikle anlamını bilmediği kelimenin anlamını araştırmak için kolaylık sağlayacağını dile getirmişlerdir. Ö1’in “Ara sıra kullanırım. Mesela anlamadığım yerlerin altına çizer, işaretlerim.” ifadesine göre öğrencilerde altını çizme, not alma gibi okuma yöntemlerinin bağımsız bir şekilde kullanımına yardımcı olduğu söylenebilir. Ayrıca bazı öğrenciler, okuduklarını anlamadıklarında tekrar okumaya başvurduklarını belirtmişlerdir.

Bu bulgular sonucunda öğrencilerin tamamı stratejiyi bağımsız bir şekilde kullanamamasına rağmen strateji içerisinde yöntemlerden okumalarında faydalanabildikleri ve stratejinin kullanımına karşı olumlu bir tutum geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Doküman İncelemesinden Elde Edilen Bulgular

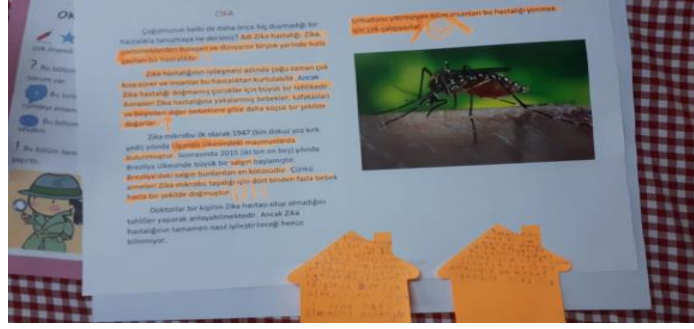
Okuma Sembollerinin Kullanımı

Öğrenciler genel olarak sürecin başında bilinçsiz sembol kullanırken, süreç sonunda giderek yerinde ve bilinçli sembol kullanmaya başlamıştır. Bazı öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etmek amacıyla yeni semboller kullandığı görülmüştür. Özellikle üzüldükleri ve hassas oldukları çevre kirliliği, geri dönüşüm vb. konularıyla ilgili “⊕” sembolünü kullanmaya başlamışlardır. Öncelikle bu sembolü Ö1 öğrencisinin kullanmasının ardından diğer arkadaşları da etkilenip (Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö16, Ö18, Ö20, Ö22, Ö23,...) onları üzen konularla ilgili uygun gördükleri yerlerde bu sembolü kullanmaya başlamıştır.



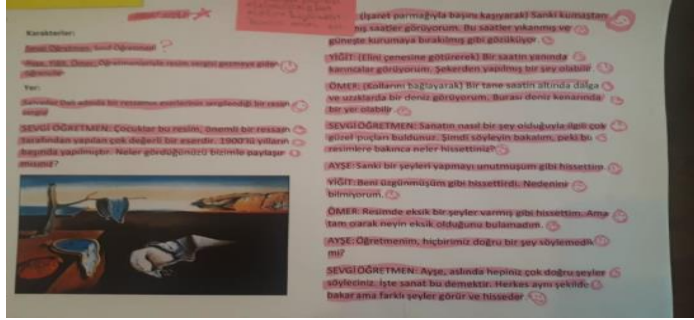
Fotoğraf 1. (Ö22)'nin “⊕” Sembolünü Kullanım Örneği

Öğrencilerin dışarıdan herhangi bir müdahale olmadan, kendi duygu ve düşüncelerini ifade eden sembolleri kullanmaları, metinle etkileşime girdiklerini ve kendilerini yazı yoluyla ifade edebildiklerini göstermektedir. Bazı durumlarda ise sembollerini pekiştirmek adına, derecelendirircesine aynı sembolü birden fazla kez kullanmışlardır. Öğrencilerin sembolleri kullanırken duygularını, sembolleri birden çok kez kullanarak ise duygu yoğunluklarını ifade ettikleri gözlemlenmiştir.



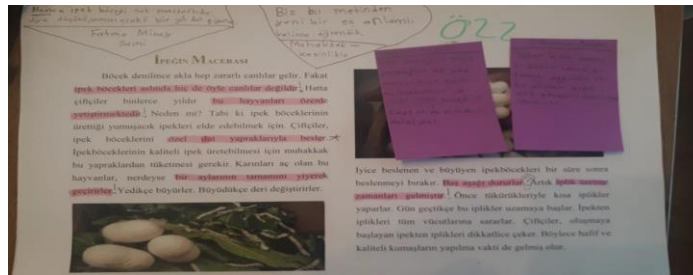
Fotoğraf 2. (Ö27)'in Sembolü Birden Çok Kullanım Örneği

Bazı öğrenciler (Ö3, Ö5) ilk metinlerde sembolleri hiç kullanmazken sonrasında daha etkili bir biçimde kullanmaya başlamıştır. (Ö22) başlarda sembolleri aşırı ve bilinçsiz bir şekilde kullanırken, sürecin sonlarında bilinçli ve yerinde kullanmaya başlamıştır. Öğrencilerin bazılarında sembol kullanımının bilinçli ve yerinde kullanımı zaman alabilmektedir. Öğrenciler gerek süreç esnasında gerek süreç sonunda öğretmen tarafından desteklenerek zamanla bilinçli sembol kullanımını yapabilmektedir.



Fotoğraf 3. (Ö22) 2. Hafta Bilinçsiz Sembol Kullanım Örneği

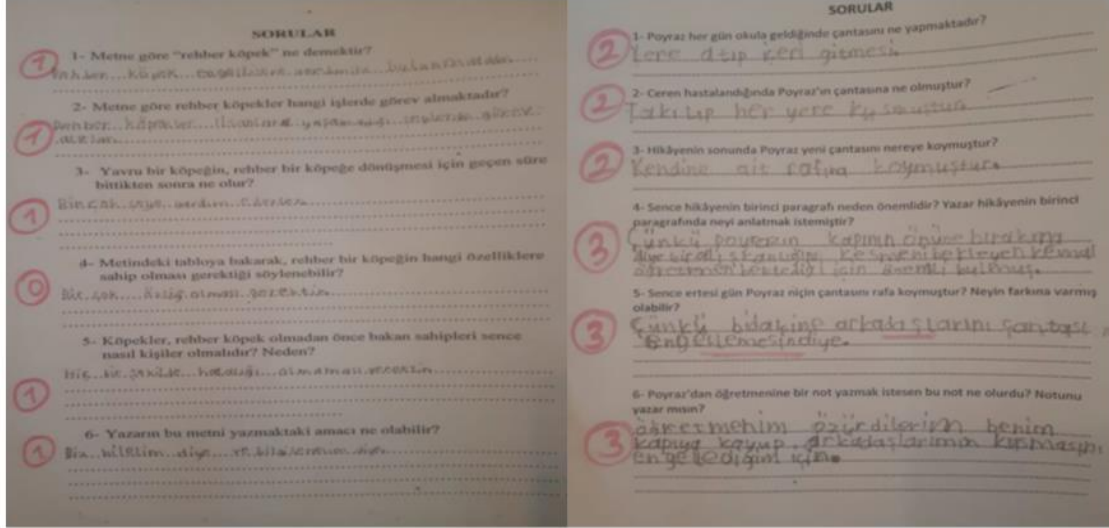
Ö12, Ö26, Ö16, Ö3 öğrencilerinin derinlemesine okuma stratejisine de uygun olarak metin kâğıdının boş yerlerini kullanarak, metinle ilgili görüş bildiriminde bulunduğu gözlemlenmiştir. Sürecin sonunda bazı öğrencilerin ise strateji kullanımını yeterince etkili bir şekilde kullanamadıkları görülmüştür. Derinlemesine okuma stratejisi ruhuna uygun olarak metin kâğıtlarında uygun boşluklar bırakılması, öğrencilerin not alma becerisini desteklemiş ve kendilerini ifade ederek öğretmenleriyle bir iletişim kanalı oluşturmasını sağlamıştır.



Fotoğraf 4. (Ö22) 19. Haftanın Sonundaki Sembol Kullanım Örneği

Cümle Niteliği

Genel olarak öğrencilerin kurduğu cümlelerdeki kelime sayısında ve uzunluklarında artış olmuş ve cümleler daha anlamlı halde kullanılmaya başlanmıştır. Özellikle bu durum Ö3, Ö11 ve Ö30 öğrencilerinde gözlemlenirken, diğer öğrencilerde de gözle görülür bir fark ortaya çıkmıştır. Ö23'ün metnin konusundan esinlenerek kâğıdın sağ üst köşesine bir dörtlük şiir yazdığı görülmüştür. Ö1 öğrencisinin ise "İpeğin Macerası" adlı metinde, metnin konusundan yola çıkarak kâğıdın boş bir yerine, ipek böceği ile ilgili bir bilmece yazdığı gözlemlenmiştir.



Fotoğraf 5. (Ö30) 1. Hafta/20. Hafta Cevap Kâğıdı Örneği

Kelime Kullanımı

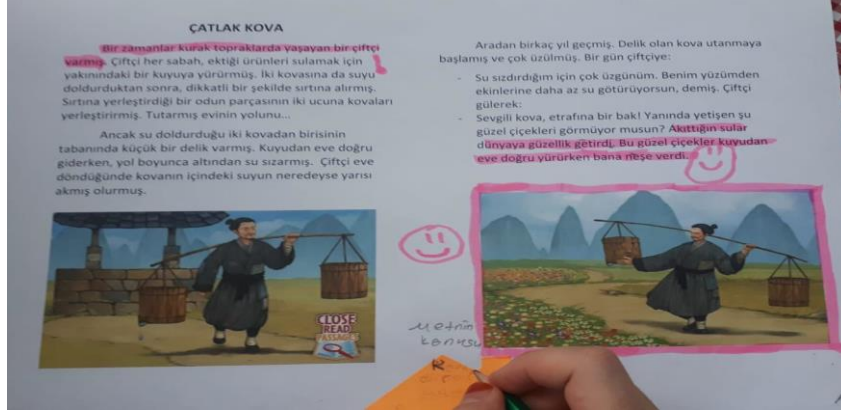
Öğrencilerin gerek metin ve soru kâğıtlarında olsun, gerek tartışma esnasında konuşmalarında olsun kelime dağarcıklarının geliştiği ve üst düzey kelime grupları kullandığı dikkat çekmektedir. Örneğin; çağrıştırmak, tavsiye etmek, tasarlamak gibi kelimeleri ve cümlelerinde facia, icat etmek, aksine, olumlu, medeniyetsiz gibi kelimeleri cümle içerisinde kullanabildikleri görülmüştür. Sembollerin kullanımı ile birlikte anlamı bilinmeyen kelimeler üzerinde daha çok durulmaya başlanmış ve “?” sembolünün kullanımının arttığı gözlemlenmiştir. Bazı metin sorularında kelime anlamı tahmin etmek istediklerinde, metinden çıkarımda bulunarak kelimeleri başarılı bir şekilde tanımladıkları ve tanımlamaya çabaladıkları dikkati çekmektedir. Örneğin; “muhakkak” kelimesinin yerine illaki, kesinlikle, mutlaka gibi çeşitli kelimelerin kullanılabilmesine dair tahminde bulunulmuştur. Öğrenciler anlamını bilmediği bir kelime ile karşılaştığında, metni tekrar okuyarak kelime ile ilgili tahminler yapabilmıştır. Böylece öğrenci anlamını bilmediği bir kelimeyle karşılaştığında, edindiği mücadele aracıyla zorlukların üstesinden gelmeye çalıştığını göstermektedir.

Zamanı Kullanma

Özellikle Ö5, Ö9 öğrencileri başlarda zamanı iyi kullanamayarak süreyi yetiştiremezken, zamanla süreyi daha iyi kullanmaya, soruların hepsini okumaya fırsat bulmaya başlamıştır. Öğrenciler derinlemesine okuma stratejisinde aşamaların öğrenilmesi, sembollerin öğrenilmesi, metnin konusunun bulunması, yazarın amacının bulunması gibi birçok yönerge ile karşı karşıya kaldığı için, zamanı verimli bir şekilde kullanma süreçleri zaman almaktadır. Uygulamalar ilerledikçe aşamalar oturmuş, sembol anlamları kavranmış ve bilinçli bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. İlk haftalarda bunları yetiştiremeyen öğrenciler, metne bağlı soruları cevaplandırmada yeteri kadar zaman ayıramadıkları için soruları yanıtlamada eksik kalmıştır. Öğretmen desteği ile ilerleyen süreçte öğrencilerin zamanı daha verimli kullanmaya başladıkları görülmüştür.

Görsellik

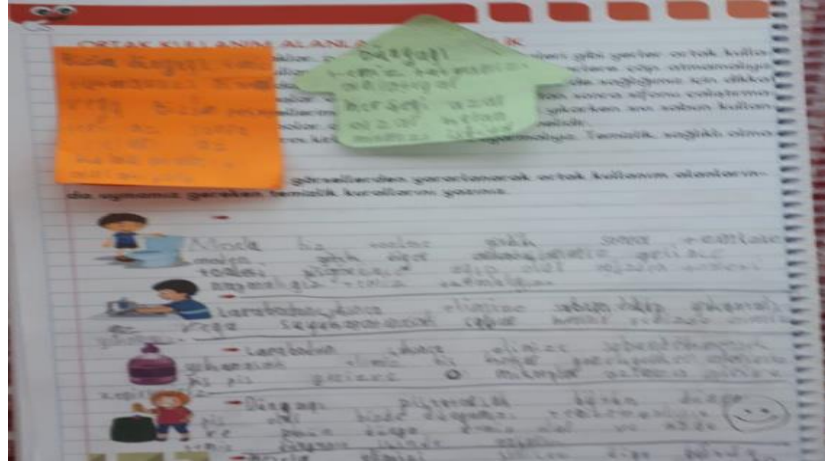
Öğrencilerin çoğu, süreçte görseller üzerine de semboller koymaya başlamıştır. Zaman zaman ise metin kâğıdına görsellerle ilgili görüşlerini bildiren yorumlar yazmıştır. Metin görsellerinin öğrencilerin dikkatini çektiği ve metni incelerken görsellerini de inceledikleri görülmüştür.



Fotoğraf 6. (Ö17)'nin Görsel Sembol Koyma Örneği

Diğer Derslere Transfer

Uygulama sürecinde öğrencilerin, herhangi bir öğretmen yönergesi olmadan, derinlemesine okuma stratejisinde öğrendikleri bazı yöntem ve teknikleri diğer ders ve okuma materyallerinde kullandıkları görülmüştür.



Fotoğraf 7. Yapışkanlı Kâğıt İle Not Alma Örneği

Öğrencilerin diğer okuma materyalleri üzerinde okuma yaparken, yapışkanlı kâğıtlara not alarak, not alma becerilerini diğer derslere transfer ettiği ve bağımsız bir şekilde kullanabildiği görülmüştür. Bunun yanında anlamını bilmediği kelimelerle karşılaştığında, önemli gördüğü bilgilerde sembol kullanımına başvurdukları dikkat çekmektedir.



Fotoğraf 8. Sembol Kullanım Örneği

Araştırmacı Günlüğünden Elde Edilen Bulgular

Aşamaların Kavranması

Derinlemesine okuma stratejisinde uygulamaya başlamadan önce en önemli ögenin aşamalarının dikkatli bir şekilde öğretilmesi gerektiğini düşünen araştırmacı, öğrencilerin dikkatlerini çekmek ve onları bilişsel olarak derse hazırlamak adına öğrencilere:

16/09/2019, Perşembe

“Hiçbir filmi tekrar tekrar izlediniz mi?” sorusunu yönelmiştir. Öğrencilerden alınan “Evet” cevabı üzerine bunun nedenlerini sormuştur. Öğrencilerden gelen cevaplar: “Unuttuğum için... Daha iyi anlamak için... Çok güzel olduğu için... Çok sevdiğim için...” olmuştur. Ardından stratejinin anlatımına geçiş yapılarak, 1 ders saati süresince stratejinin temel aşamalarından, sadece metnin konusunun ve yazarın amacının bulunması konusunun üzerinde durulmuştur. Uygulama öncesi pilot uygulama yapılarak strateji aşamalarına öğrencilerin aşına olmaları ve asıl uygulamadan önce pratiklik kazanmaları planlanmıştır.

09/10/2019, Çarşamba

Pilot çalışmadan sonra öğrencilerin sorularından ve yoğun ilgilerinden dolayı derinlemesine okuma stratejisi uygulamasının bir sonraki dersine, daha önce hazırlanan akış şeması düzenlenerek tartışma bölümü eklenmiştir. Tartışma bölümünün eklendiği 2. oturumda, öğrencilerin hangi sembolü nerede kullandıkları ve neden kullandıkları, anlamını bilmedikleri kelimeler ve metinle ilgili sorular konuşulmuş ve sınıf tartışması yapılmıştır. Bu uygulamadan sonra diğerlerine de eklenen tartışma ortamının öğrenciler üzerinde olumlu etkilerinin olduğu gözlemlenmiştir. Çünkü öğrencilerin bilmedikleri kavramlar, semboller ve metinlerle ilgili konuşmaya istekli oldukları fark edilmiştir.

Araştırmacı görüşlerine göre, strateji uygulanmadan önceki hazırlık aşamaları özenli bir hazırlık ve dikkat gerektirmektedir. Strateji anlatılırken, öğrencilere okuduğunu daha iyi anlamak için strateji kullanımının gerekliliği ve neden gerekli olduğu hissettirilmektedir. Uygulama öncesi pilot çalışma yapılarak, her grubun özelliklerine göre düzenlemeler yapılmaktadır. Stratejiyi öğrencilerin bağımsız bir şekilde uygulaması ise belli bir süreçten sonra kazanılmaya başlanmaktadır.

Metin Türü ve Özellikleri

Öğrencilerin 6. hafta uygulanan “Denizaltı Robotu” metni örneğinde olduğu gibi, bazı teknolojik kavramların, öncesinde duyulmamış özel isimlerin, soyut kavramların olduğu metinlerde daha çok zorlandıkları ve okuma ihtiyacı duydukları tespit edilmiştir.

28/11/2019, Perşembe

Gelişim özellikleri dikkate alınarak yakından-uzağa ilkesine göre yazılan “Aydos Ormanı’nda Yangın, Oyuncak Müzesinde Bir Gün” gibi metinlere konunun öğrencilere aşına olmasından ötürü

metni okumada isteklilik gözlemlenmiştir. Bu notlar ve gözlemlerden yola çıkarak öğrencilerin, daha önce keşfedilmemiş yerler, daha önceden duyulmamış bitki ve hayvan türleri, bilimsel ve teknolojik gelişmelerle ilgili konuları içeren metin konularında daha istekli oldukları ve metinleri gördüklerinde olumlu yönde tepki verdikleri sonucuna varılmıştır.

27/12/2019, Cuma

15. Haftadaki “Erimeyen Dondurma” metninin imkânlar çerçevesinde diğer haftalardan farklı olarak siyah-beyaz fotokopi şeklinde dağıtılmıştır. Bunun üzerine bir öğrenci fotokopi kâğıtlarının neden rensiz olduğunu sormuştur. Öğrencilerin diğer haftalarda renkli fotokopi şeklinde dağıtılan metinlere tepkileri dikkate alındığında, renkli basılmış metinlere ve metinlerin görsellerine diğerlerine nazaran olumlu tepkide buldukları görülmüştür.

Araştırmacı tarafından tutulan günlük doğrultusunda, bilgilendirici metinlerin içeriğinde daha çok bilinmeyen, teknolojik, bilimsel kavramlar içermesinden dolayı öğrencilerin zorlandıkları düşünülmüştür. Çünkü öğrenciler, bilgilendirici metin türündeki metinlerde daha fazla tekrar okuma yapma ihtiyacı hissetmiştir. Bu nedenle okuduğunu anlama stratejisine bu tür metinlerde daha çok ihtiyaç duyulacağı düşünülmektedir. Uygulama anında alınan dönütler doğrultusunda, öğrencilerde metnin görselleri dâhil, çıktılarının renkli olması bile olumlu etki yaratarak motive edici olmuştur. Çocukların gelişim özelliği olan yakından-uzağa ilkesi sonucu, yakın çevresinden seçilen metinlere olumlu tepki verdikleri gözlemlenmiştir. Öğrenciler stratejiye uyum sağlayarak görsel okuma yapmış ve metinleri içselleştirmeleri sonucu kendi sembollerini oluşturmuşlardır.

Derinlemesine Okumada Zaman Kullanımı

09/10/2019, Çarşamba

Sürecin başlarında, öğrencilerin yöntemi uygulayarak okuma yapması için bir ders saatinin yeterli olmadığı ancak süreç ilerledikçe ve yöntem oturdukça zamanın daha etkili kullanıldığı ve bir ders saatinin yeterli olduğu sonucuna varılmıştır. Akıcı okuması diğer arkadaşlarından daha iyi olan bazı öğrencilerin, stratejinin aşamalarını gereken süreden erken tamamlayarak beklediği görülmüştür.

Derinlemesine Okumada Karşılaşılan Güçlükler ve Sorunlar

30/09/2019, Pazartesi

Öğrencilerin sürecin başlarında, sembol kartları olmasına rağmen sembollerini kavramada ve anlamlarını öğrenmede zorluklar yaşadıkları görülmüştür. Bunun üzerine bir sonraki ders sembollerle ve stratejiyle ilgili tekrar konuşulmuştur.

16/10/2019, Çarşamba

Öğrencilerden uygulamanın ilk günü ne konuda zorluklar yaşadıklarıyla ilgili uygulama ardından konuşulması üzerine, bazı metinlerde ve durumlarda üç okumanın yeterli olmayıp tekrar okunduğu, yazarın amacını bulmada zorluk yaşadıkları, zamanı iyi kullanamadıkları ve ilk uygulamada fosforlu kalemleri ve yapışkanlı kâğıtları kullanmada zorluklar yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca bazı öğrencilerin fırsatını bulduğunda yapışkanlı kâğıt ve fosforlu kalemleriyle oynadığı ve amaç dışında kullandıkları gözlemlenmiştir.

Öğrencilerde derinlemesine okuma stratejisi aşamalarının oturması yaklaşık 5-6 haftayı bulurken, öğrenciden öğrenciye de değişiklik göstermiştir. Burada araştırmacı tarafından karşılaşılan en büyük sorunlardan biri, öğrencilerin stratejiyi bağımsız bir şekilde kullanabilmelerinin belli bir zaman almasıdır. Gerekli görülen yerlerde öğretmen desteğine ihtiyaç duyulabilmektedir. Planların titizlikle yapılması ve öngörüyle hazırlanan çeşitli tedbir planlarının hazırlanmasında fayda görülmektedir.

Derinlemesine Okumanın Öğrenciler Üzerindeki Etkileri

16/05/2019, Perşembe

Öğrencilerin anlamını bilmedikleri kelimeler üzerinde düşünmeye ve araştırmaya başladıkları görülmüştür. Özellikle 2. metinden sonra görsellere daha dikkatli bakılmaya başlanmış ve görsellerle ilgili sorular sorulmaya başlanmıştır. Pilot uygulama metinlerinin ilki olan “Konuşan Eldiven”

metninden sonraki bir gün öğrencinin, sınıftaki konuşma engelli bir arkadaşına, metinde dikkatini çeken işaret dili alfabesinden harfler yaparak iletişim kurmaya çalıştığı görülmüştür.

09/10/2019, Çarşamba

Pilot çalışmanın ardından, uygulamanın başlaması üzerine öğrencilerin derinlemesine okuma stratejisi ile okuma yapacakları için çok mutlu oldukları ve olumlu bir tutum sergiledikleri görülmüştür. Uygulanan metinlerin öğrenciler üzerinde olumlu etki yarattığı ve uygulama sonrasında metinle ilgili konuşmaya istekli oldukları dikkatleri çekmiştir.

08/11/2019, Cuma

Uygulama dışındaki bir ders gününde, bir öğrencinin Türkçe ders kitabındaki bir metin üzerinde derinlemesine okuma sembollerini verilen herhangi bir yönerge olmadan, okuma yaparken kullandığı görülmüştür.

05/12/2019, Perşembe

11. haftada ise bir öğrencin üzülmediği bir durum karşısında, kâğıdına belirlenen semboller dışında olan “üzgün surat” ifadesi çizdiği dikkatleri çekmiştir. Ayrıca öğrencilerin metinden kalan kâğıttaki boşlukları kendi fikirleri ile boşluklara yazdığı gözlemlenmiştir. 11. hafta metnini “Honduras’ın Gizemi” olmasından kaynaklı, Honduras’ın neresi olduğunu bilmeyen öğrencilerin uygulama sonu atlası karıştırarak Honduras’ın yerini bulmaya çalıştıkları dikkatleri çekmiştir.

11/12/2019, Çarşamba

13. haftanın metnine gelindiğinde ise öğrenciler derinlemesine okuma uygulamasından sıkılmadığını, istekli bir şekilde devam etmek istediğini belirtmiştir. Ayrıca stratejinin artık pekişmesinin ardından öğrencilerin aşamadaki okumasını erken bitirmesi üzerine tekrar okuma yaptıkları gözlemlenmiştir.

Tutulan araştırmacı günlüğü ve öğrencilerin gözlemlenebilen tepkileri doğrultusunda derinlemesine okuma stratejisinin öğrenciler üzerinde olumlu etkisinin olduğu ve öğrencilerin de stratejiye karşı olumlu bakış açısı geliştirdiklerini göstermiştir. Seçilen bazı metin konularının özellikle öğrenciler üzerinde etkilerinin gözlemlenebildiği ve öğrencilerin günlük hayata uyarlamaya çalıştıkları dikkati çekmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Derinlemesine okuma stratejisinin ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada, sonuçlar uluslararası çalışmalarda elde edilen veriler ışığında ele alınmıştır. Çalışmanın sonucuna göre derinlemesine okuma stratejisi öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine pozitif yönde katkı sağlamıştır. Uluslararası alanyazınla karşılaştırıldığında derinlemesine okuma stratejisinin, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine olumlu etkisinin olduğu bu çalışma ve yapılan birçok çalışma ile ortaya konmuştur (Houck, 2017; Fox, 2017; Lapp, Grant, Moss ve Johnson, 2013).

Bu stratejide önem taşıyan bir başka konu ise üst kademelerde birçok örneği görülen derinlemesine okuma stratejisinin ilkökul kademesine uygun hale getirilmesidir. Temel bileşenleri odak noktası olduğunda ve hitap ettiği yaş grubunun özelliklerine göre geliştirildiğinde uygulanabilir oluşu diğer önemli bir sonuçtur. Sözü edilen çalışmada olduğu gibi stratejinin ilkökul seviyesine uyarlanabilir oluşu uluslararası araştırmalar yoluyla da desteklenmektedir (Fisher ve Frey, 2012; Fox, 2017; Stout, 2015). Derinlemesine okumanın küçük yaş grubuna uyarlanabileceğinin bir başka örneği Ensley ve Rodriguez’in (2019) 6-7 yaş grubundaki 1. sınıf öğrencileri ile yürüttüğü çalışmadır. Strateji yaş grubunun özelliklerine göre yeniden düzenlenmiş ve çalışmanın sonucunda olumlu yönde gelişim görülmüştür. Ancak bu sonucun yanında, yapılan çalışma ile paralellik gösteren başka bir sonuca ulaşılmıştır. 1. sınıf öğrencilerinin bu stratejiyi verimli bir şekilde kullanabileceği, dönem özelliklerine uygun şekilde kelime çalışmaları ile planlanarak yürütülmüştür. Çalışmada elde edilen diğer bir sonuç ise özellikle alt kademelerdeki öğrencilerin bağımsız çalışmalarının zaman aldığı ve öğretmen desteğine oldukça ihtiyaç duyduğudur.

Fisher ve Frey’in (2012) beş temel bileşeninin yanında çalışmada özellikle ilkökul kademesine hitap eden iki önemli bileşene daha ulaşılmıştır. Bu bileşenler metnin türü/konusu ve diğeri ise öğretmen

desteğidir. Metin konuları ilgi çekici olduğunda öğrencilerin metne olan ilgilerinin arttığı ve metin hakkında istekle konuştuğu görülmüştür. Sürecin tasarlanmasında ve planlanmasında öğretmen faktörü büyük önem taşımaktadır. Yapılan plan, uygulamanın gidişatını belirlemekte ve stratejiye yön vermektedir. Uygulamanın öngörülü ve detaylı bir şekilde planlanmasından sonra öğretmen süreç esnasında da büyük bir rol üstlenmektedir.

Çalışmada uygulanan metin türlerindeki etki büyüklükleri incelendiğinde, bilgilendirici metin türündeki etki büyüklüğünün, hikâye edici metin türüne göre daha fazla olduğu görülmektedir. Metin niteliklerinin önem taşıdığı stratejide Fisher ve Frey'e (2014a) göre ilkökul öğrencileri özellikle bilgilendirici metin türlerinde zorluk yaşamaktadır. Grant, Johnson, Lapp ve Moss'a (2013) göre ise bilgilendirici metinler okumak öğrencilerin, dünyamızdaki sosyal, biyolojik ve fiziksel alanları hakkında daha fazla bilgi sahibi olmalarına ve gerçek dünya sorunlarıyla bağlantı kurmasına yardımcı olabilir. Ancak öğrenciler ilkökul seviyesinde bilgilendirici metinlerle çok fazla karşılaşmamaktadır. Çünkü bilgilendirici metinler, metinle daha fazla mücadeleyi gerektirir. Bu çaba sayesinde öğrenciler, zorlu metinlere kararlı bir tavırla yaklaşarak okuma kapasitesini geliştirir. Bu veriye göre derinlemesine okuma stratejisinin özellikle bilinmeyen kelime ve kavramların yoğun olduğu bilgilendirici metin türlerinde, daha etkili ve gerekli olabileceği sonucuna varılabilir. Öğrenci metinleri ve araştırmacı günlüğü incelendiğinde, öğrencilerin bilgilendirici metinler üzerinde daha çok sembol kullandıkları ve tekrar okuma yaptıkları görülmüştür. Bunun üzerine teknolojik, bilimsel ve bilinmeyen kavramlar içeren bilgilendirici metinlerde öğrencilerin derinlemesine okuma stratejisine daha çok ihtiyaç duyulduğu ve gerekli olduğu sonucuna varılmıştır.

Derinlemesine okumanın, okuduğunu anlama becerilerini geliştirmedeki etkililiğinin yanı sıra diğer önemli bir nokta ise stratejik okumayı sağlamasıdır. Stratejik okumaktan maksat, okuyucunun yazılı materyalin güçlük seviyesini göz önünde bulundurarak konu ile ilgili ön bilgilerini okuma ortamına aktararak, uygun bir amaç ve yöntem belirleyerek okumasıdır. Stratejik okumanın önemli etkilerinden biri okuyucuya okumayı sevdirecek olmasıdır (Akyol, 2017, s.5). Okuma becerisi stratejik ve sistematik olduğu sürece öğrencinin okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde etkileyecek ve çeşitli okuma yöntemleri kazanmasına yardımcı olacaktır. Stratejik okuma yapabilen bir öğrenci okuma materyali ile karşılaştığında nasıl okuması gerektiğini ve okuma esnasında karşısına çıkacak zorluklar ile mücadele etme yollarını bilecektir. Sonuç olarak derinlemesine okuma stratejisi ilkökul kademesinin her düzeyine uygulanabilir ve okuduğunu anlama becerisi adına verimli sonuçlar alınabilir. Ancak dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır. Süreç öncesi öğretmen tarafından sürecin iyi planlanması, süreç esnasında öğrenciye rehber olması ve süreç sonunda stratejik okumanın kalıcı bir beceri haline gelmesi konusunda öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir.

Öğrencilerin sıkılmasının önüne geçmek ve stratejik okumayı çeşitlendirmek adına sadece derinlemesine okuma stratejisi ile değil başka okuduğunu anlama stratejileri ile çalışmalar yürütülebilir. Bu stratejiler ilkökul kademesine uygun hale getirilebilir. Stratejik okumanın kalıcı bir beceri haline gelmesi adına ilkökul kademesinden başlamanın yerinde olacağı düşünülmektedir. Uygulamadan verimli sonuç alınmanın gerekli şartlarından olduğu düşünülen zaman yönetimi için öncelikle öğretmenin grup sayısına ve grup özelliklerine göre planlar geliştirerek pilot çalışmalar yapması önemli görülmüştür. Sürecin sonunda, sayıları az da olsa stratejiyi verimli bir şekilde kullanamayan öğrencilerin olduğu söylenebilir. Bunun sebeplerinin akıcı okumayı kazanamama, kelime dağarcığının sınırlı olması ve okumaya motive olamama gibi sebeplerin olduğu düşünülmektedir. Araştırmacıların planlama yaparken bu faktörleri göz önünde bulundurmasının yerinde olacaktır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Bu makaleye birinci yazarın %70, ikinci yazarın %30 oranında katkısı vardır.

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum olmamıştır.

Açıklama: Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı “Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmede Derinlemesine Okuma Stratejisinin Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Kaynaklar

- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Akyol, H. (2017). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baştuğ, M. Hiğde, A., Çam, E., Örs, E. ve Efe, P. (2019). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme*. İstanbul: Pegem Akademi.
- Catterson, A.K. and Pearson, P.D. (2012). *Is close reading better reading? the history and pedagogy of close reading*. California: Berkeley.
- Çaycı, B. ve Demir, M. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 4(4), 437-456.
- Dakin, C. (2013). *The effects of comprehension through close reading*. Master’s Thesis, School of Arts and Sciences St. John Fisher College, New York.
- Doğan, B. (2002). Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi ile ilgili alan yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(15), 97-107.
- Ensley, A. and Rodriguez, S. (2019). Annotation and agency: teaching close reading in the primary grades. *The Reading Teacher*. 73, 223-229.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 2,6. 207-223.
- Fisher, D. and Frey, N. (2012). Close reading in elementary schools. *The Reading Teacher*, 66(3), 179–188.
- Fisher, D. and Frey, N. (2014a). Close reading as an intervention for struggling middle school readers. *Journal of Adolescent ve Adult Literacy*, 57(5), 367–376.
- Fisher, D. and Frey, N. (2014b). Contingency teaching during close reading. *The Reading Teacher*. 68, 277–286.
- Fox, E. S. (2017). *Implementation and teacher perceptions of close reading instruction in the primary grades*. Doctoral Thesis, Widener University, Pennsylvania.
- Grant, M., Johnson, K., Lapp, D. and Moss, B. (2015). *A close look at close reading*. Virginia: ASCD.
- Güteryüz, H. (2000). *Programlanmış ilk okuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Hinchman, K. and Moore, D. (2013). Close reading a cautionary interpretation. *Journal of Adolescent ve Adult Literacy*. 56(6), 441-450.
- Houck, L. (2017). *An exploration of close reading strategies and 3rd grade comprehension*. Master’s Thesis, Rowan University, New Jersey.

- Lassonde, C. (2009). Recognizing a “different drum” through close-reading strategies. *Networks: An Online Journal for Teacher Research*. 11(1), 1-14.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *PISA 2018 ön değerlendirme raporu*. http://pisa.meb.gov.tr/wpcontent/uploads/2020/01/PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf adresinden 19.12.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe-Matematik-Fen Bilimleri öğrenci başarı izleme araştırması 4. sınıf seviyesi*. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/23150323_TMF-OBAI-4-2019_Rapor9.pdf adresinden 19.12.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Paul, C. (2017). Building disciplinary literacy: an analysis of history, science and math teachers’ close reading strategies. *Literacy UKLA*. 52 (3), 161-170.
- Ross, A. J. (2015). *The effects of close reading strategies on reading achievement, writing achievement, and students perception of confidence related to reading*. Doctoral Thesis, Trevecca Nazarene University, Tennessee.
- Saccomano, D. and College, M. (2014). How close is close reading? *Texas Journal of Literacy Education*. 2(2), 140-147.
- Sisson, D. and Sisson B. (2014). *Close reading in elementary school*. New York: Routledge.
- Stout, M. (2015). *Close reading in elementary schools*. Master’s Thesis, University Of Central Missouri, Missouri.
- Tracey, D. H. and Morrow, L. M. (2017). *Okumaya genel bir bakış*. (H. Ülper, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Victor, L. (2017). *How close reading influences reading comprehension*. Doctoral Thesis, Arizona State University, Arizona.
- Villasenor A., D. (2018). *The correlation between close reading as an instructional strategy with reading comprehension in elementary schools*. Master’s Thesis, Dominican University, California.
- Powell, J., Robnolt, V. and Welsch, J. (2019). Getting to the core of close reading: what do we really know and what remains to be seen? *Reading Psychology*. 40, 95-116.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

The main purpose of reading skills is comprehension. Important components that support the meaning building process are reading comprehension strategies as well as fluent reading. There are many reading comprehension strategies in the literature. One of them is the Close Reading Strategy. It is a reading comprehension strategy in which students examine texts deeply and with a critical approach through repeated readings (Fisher and Frey, 2012). These strategies plan the reading process and increase its efficiency. However, most of these strategies appeal to upper-level students.

In primary school, which is the first year of reading and developing attitudes towards reading, strategy use is less common. According to some research, close reading is a teaching process that can help in reading complex texts at primary school level and it can be adapted to primary school (Ensley and Rodriguez, 2019). The purpose of this research is to adapt the close reading strategy to the primary school level and to examine the effect of this strategy on students' reading comprehension skills. In this study, which aims to examine the adaptation of the close reading strategy to the primary school level and its effect on reading comprehension, answers to the following questions are sought:

1. Is there significant difference between the pre-test and post-test achievement scores of primary school 3rd grade students who have applied the close reading strategy regarding their reading comprehension skills?
2. What are the effect sizes of pre-test and post-test achievement scores of primary school 3rd grade students who have applied the close reading strategy, according to text type?
3. What are the participant students' views about the close reading strategy?
4. What are the researcher's experiences related to the close reading strategy?
5. What are the document analysis results of the participant students' papers related to the close reading strategy?

Method

This study, which aims to examine the effect of using the close reading strategy of primary school 3rd grade students on reading comprehension, was carried out with the mixed method. The reason for using this method is that the data obtained through the quantitative method is also developed and supported through qualitative data. Mixed method designs combine both quantitative and qualitative data or methods (Balcı, 2018, s.41). Thus, the obtained quantitative data was interpreted by examining deeply with qualitative data. This research was carried out in a primary school in Sancaktepe district of Istanbul in the 2019-2020 academic year. The participating group consisted of the 30 students of the 3rd grade of, who were 15 girls and 15 boys. In this study, in which the effects of the close reading strategy on reading comprehension skills of primary school 3rd grades students were examined, pre-test and post-test were used as quantitative data collection tools. Due to the fact that one of the purposes is to measure reading comprehension, texts and questions related to the texts were used. At the end of each text, students were asked a total of 6 questions, 3 in-text and 3 inferences. Interviews were held with the students to examine the strategy process in detail. In the research, it is aimed to examine in detail the students' text and answer sheets, the skills that the close reading strategy includes such as note taking, use of symbols and underling and interesting answers that embody whether inferential understanding has been realized or not in students. For this reason, students' text and answer sheets handled through document analysis. In the research, how the close reading strategy was designed while adapting it to the primary school level, the problems encountered and ideas on how to overcome them, the notes of the researcher's opinions were kept as a diary including the preparations before the application and in each session. The obtained quantitative data was analyzed with one of the analysis programs. In order to determine the normal distribution of the data obtained from the participants, the results of the normality test were examined. According to the Shapiro Wilk test, which is one of the normality tests, it was

determined that the group showed a normal distribution. The "Dependent Sample T-test" was applied in comparison of the pre-test and post-test according to the text type in the same group. The statistical significance level was accepted as $p < 0.05$. The scoring system prepared by Akyol was used for the answers to the questions. The questions based on literal comprehension between 0-2 and the ones based on inferential comprehension were scored 0-3. The qualitative data in the study was obtained by interviews, documents reviews and researcher's diary. It was analyzed and interpreted with the content analysis technique. Now that the data of the study was collected in the 2019-2020 academic year, it is assumed that it does not require ethics committee approval.

Findings

According to the findings obtained from the interview, it can be said that the students benefit from using the close reading strategy in their reading, it contributes to their understanding of what they read and they have a positive perspective on the strategy. In addition to the strategy, it can be deduced that the texts and text visuals attract the attention of the students and develop a positive attitude towards reading the texts. It can be said that during the strategy learning phase, students had difficulties in using the time efficiently, finding the text topic and the author's purpose while answering the text questions but as the process progressed, they developed these skills. In addition, although not all of the students could use the strategy independently, it was concluded that they used the techniques of the close reading in their other reading activities and developed a positive attitude towards the use of the strategy. According to the findings obtained from the document analysis, it is seen that the students use symbols that express their feelings and opinions, interact with the text and express themselves through writing without any external intervention. Conscious and appropriate use of symbols may take time for some of the students. They can use symbols consciously in time by being supported by the teacher both during the process and at the end of the process. When students encountered a word, whose meaning they did not know, they were able to make predictions about it by reading the text again. Thus, when the student encounters a new word, he shows that he tries to overcome the difficulty with the struggle tool he has acquired. The students, who could not use their time efficiently in the first weeks, were insufficient in answering the questions of the text because they could not spare enough time. With the support of the teacher, it was observed that the students started to use the time more efficiently in the following process.

Conclusion, Discussion And Recommendations

In this study, which aims to examine the effects of the close reading strategy on primary school 3rd grade students' reading comprehension skills, the results are discussed in the light of the data obtained from international studies. According to the results of the study, the close reading strategy contributed positively to the reading comprehension skills of the students. Compared to the international literature, this study and many other studies have shown that the close reading strategy has a positive effect on students' comprehension levels. (Houck, 2017; Fox, 2017; Lapp, Grant, Moss and Johnson, 2013). As in the aforementioned study, the adaptability of the strategy to the primary school level is also supported by international researches (Fisher and Frey, 2012; Stout, 2015; Fox, 2017). Another result obtained in the study is that especially the students at lower levels take time to work independently and they need teacher support. When the effect sizes in the texts applied in the study were examined, it is seen that the effect size in the informative texts is higher than the narrative texts. According to Fisher and Frey (2014a), primary school students have difficulties especially in informative texts to apply the strategy, in which text qualities are important. On the other hand, reading informative texts can help students learn more about the social, biological and physical domains of our world and connect them with real world problems according to Lapp, Grant, Moss and Johnson (2013). In order to prevent students from getting bored and to diversify strategic reading, studies can be carried out not only with the close reading strategy but also with other reading comprehension strategies. These strategies can be adapted to the primary school level. It is thought that it would be appropriate to start from the primary school level to be able to place the strategic reading as a permanent skill.

Preservice Elementary Teachers' Perspectives on the Peer Assessment Process During an Academic Poster Session

Osman CIL
Kırşehir Ahi Evran University
ocil@ahievran.edu.tr
ORCID ID: 0000-0001-5903-9864

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1034111
Geliş Tarihi: 08.03.2021	Revize Tarihi: 17.03.2022
	Kabul Tarihi: 23.03.2022

Atf Bilgisi

Cil, O. (2022). Preservice elementary teachers' perspectives on the peer assessment process during an academic poster session. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 317-334.

ABSTRACT

The use of peer assessment activities is increasing; however, students might not always be willing or feel comfortable to implement these activities. The main goal of this qualitative study was the exploration of preservice elementary teachers' perspectives around the implementation of peer assessment process during an academic poster session. For this purpose, a questionnaire consisting of open-ended questions, semi-structured interviews and focus group discussions were utilized for data gathering purposes with 87 preservice elementary teachers in Turkey. The preservice elementary teachers' concerns regarding their peers' reactions, symbiotic agreements and any previous personal relationships between the participants were the main factors that led to their subjectivity while evaluating their peers. They defined instructors as more experienced and objective and expressed their trust towards teacher rating. The preservice elementary teachers' performance during the peer assessment process, and their perspective towards subjectivity highlighted the risk of using peer assessment process as a summative assessment tool.

Keywords: Peer assessment, poster session, subjectivity, anonymity.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Poster Sunumu Sırasındaki Akran Değerlendirme Sürecine Yönelik Görüşleri

ÖZ

Akran değerlendirme uygulamalarının yükseköğretimdeki kullanımı gün geçtikçe artmakta olmasına rağmen; öğretmen adayları bu uygulamalar sırasında kendilerini rahat hissetmeyebilir ve bu etkinliklere katılmakta isteksizlik gösterebilir. Bu nitel araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmeni adaylarının akran değerlendirme sürecine yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, açık uçlu sorularla hazırlanmış anketler ve yarı yapılandırılmış bireysel ve odak grup görüşmeleri kullanılarak toplamda Türkiye'de bir üniversitede eğitim gören 87 sınıf öğretmeni adayından veri toplanmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının akranlarının tepkilerine ve çıkara dayalı kişisel ilişkilerine yönelik endişeleri, akranlarını değerlendirirken subjektif kararlar verilmelerine yol açan temel faktörler olarak dikkat çekmektedir. Buna ek olarak, sınıf öğretmeni adaylarının dersin öğretmenlerini daha deneyimli ve objektif olarak tanımladıkları ve öğretmen değerlendirmesine duydukları güveni dile getirdikleri görülmüştür. Sınıf öğretmeni adaylarının akran değerlendirme sürecindeki performansları ve subjektif bakış açıları, akran değerlendirmesinin düzey belirleyici bir değerlendirme aracı olarak kullanılmasının riskini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Akran değerlendirmesi, poster sunumu, subjektivite, anonimlik.

Introduction

Traditional higher education assessment practices such as testing, grading and examinations (Heywood, 2000) have been frequently criticized for being incompatible with the institutional need to prepare preservice teachers to enter a competitive and demanding professional environment. Traditional assessment activities are generally defined around two important educational goals: while summative assessment activities are specifically designed to determine levels of learner educational attainment for any predetermined educational goal, formative assessment activities help educators to measure learner performance in order that educators can adjust teaching content, methodologies, and expectations accordingly. Boud and Falchikov (2006) questioned the traditional concept of summative and formative assessment methods within higher education, suggesting a reformed perspective of assessment that focuses on the long-term learning and performance of the individual rather than focusing only upon immediate learning goals. Alternative assessment methods have been promoted

not only as tools to measure higher education students' performance in any given subject, but also as ways of preparing them to successfully use the skills they have acquired after they graduate (Thomas, Martin and Pleasants, 2011).

Assessment methods are an integral part of the teaching process, since they help educators to explore students' prior knowledge and help them to determine current student performance on any given subject (Struyven, Dochy and Janssens, 2005). Educators working with alternative assessment methods have frequently chosen to focus on peer assessment, since it allows for the flexible implementation of a vast array of different activities to develop the skills of students (Alzaid, 2017). Utilization of peer assessment activities not only places the individual at the center of the learning process and creates opportunities for them to utilize their knowledge, but also helps them to apply these experiences into real-life situations (Hamodi, López-Pastor and López-Pastor, 2017). In other words, peer assessment could be one of the ways to enhance traditional assessment processes by providing opportunities for students to experience and implement various skills such as presentation, investigation and/or evaluation of an educational product or process, and the deliberation of findings. In addition to the potential benefits of peer assessment on students' academic performance and a significant effect on their practices and learning preferences (Boud, 2007), implementations of peer assessment activities in the higher education setting are also likely to increase (Topping, 2017).

Peer assessment is a flexible method that can be effectively utilized formatively or summatively, while helping the individual to transfer desired skills and knowledge to real-life situations. It can be defined as an educational process that evolves around measurement and the creation of knowledge through individuals' collective work. It provides opportunities for learners to judge their peers' work via mostly teacher-designed assessment tools. Topping (2017) suggested that the implementation of peer assessment methodologies leads assessors to reactively cope with the demands of peer assessment and to spend more time on desired learning tasks by performing various cognitive abilities such as reviewing, comparing, or providing feedback. It also supports assessees, since it provides a guideline that identifies the essential elements of desired educational work, helps learners to compare their work with their peers, and offers students increased and timely feedback (Topping, 2017).

It is clear that implementation of assessment processes could affect the reliability of peer ratings and educators could take some precautions against this. For instance, Sadler and Good (2006) suggested taking steps to decrease the emotional burden of the peer assessment process on assessors, and how that might increase the accuracy of peer ratings. In another example, Falchikov and Goldfinch (2000) suggested increasing the association between peer and faculty ratings through small numbers of groups, focusing on the academic settings and peer assessment activities, development of easily understandable criteria, inclusion of assessors in the development of such criteria, the creation of better study designs, and clarity in implementation processes.

There is a large body of literature that links peer assessment with positive learning outcomes, especially when implemented using effective learning activities. For instance, Sun, Harris, Walther, and Baiocchi (2015) noted persistent positive effects of peer assessment on student quizzes and final exam notes, while Segers and Dochy (2001) advocated peer assessment as a method that enables students to think critically. It could also increase student confidence and understanding of desired learning topics (Pope, 2001). Nicol, Thomson, and Breslin (2014) echoed this notion by suggesting how the peer assessment process engages students in the evaluation process and steers them towards providing feedback, which in return helps students to transfer their acquired knowledge to their own work. As Li and Gao (2016) suggested, the positive effects of peer assessment on student performance can be more prominent for low and average performing students, since peer assessment as a process requires active learning and social interaction and can thereby help enhance students' communication skills. It also should not be forgotten that, as one teacher expressed in Topping's (2010) study, although the implementation of an effective peer assessment process might require significant preparation time, it could help instructors by reducing time spent on assessment activities in the long run.

Although peer assessment can be used as an effective learning and evaluation tool, certain limitations of the peer assessment process should also be mentioned. For example, Topping (2010) highlighted the constraints of only grading during the peer assessment process, noting the importance of providing non-directive feedback that can more likely be accepted by those being assessed. Harris, Brown, and Dargusch (2018) also raised concerns regarding the effects of students' potentially cheating during the peer assessment process, through academic dishonesty, purposeful underperformance and strategic prioritization. Ryan, Marshall, Porter and Jia (2007) confirmed that learners perceive peer assessment as an unfair process, with many learners concerned about either the subjectivity or ability of their peers to perform a fair assessment, which in return can lead to students developing a negative perspective of the peer assessment process. Overall, the perceived limitations of the peer assessment process can be summarized as: reliability of peer rating, perceived expertise of assessors and assessees, issues regarding power relations between assessor and assessees, and the somewhat extensive time requirements of the peer assessment process (Liu and Carless, 2006).

Assessment can be a significant burden for educators (Badea and Popescu, 2019), since the number of courses they deliver and the students they teach are generally seen to be increasing. Implementation of well-designed peer assessment practices might provide an opportunity to decrease the educator workload. Both the educational and application-oriented benefits of peer assessment are seen to motivate educators to implement these methodologies more frequently within their course programs. Kollar and Fischer (2010) emphasized the importance of creating studies that explore alternative assessment methods, as well as their connection to collaborative learning activities within higher education. Smith, Cooper, and Lancaster (2002) highlighted the limited research on the implementation of peer assessment practices via poster sessions. Thus, the researcher of the current study aimed to explore preservice elementary school teachers' perspectives of the peer assessment process during an academic poster presentation session.

Method

The researcher of the current study had previously attempted to implement peer assessment process for a course in which there was insufficient time to properly assess in excess of 100 poster presentations in the available time of three hours. However, whilst discussing the syllabus of the course with the students, many rigorously opposed the implementation of peer assessment. The sudden and demanding opposition of the students to the implementation of peer assessment in this case and the increasing popularity of student-centered learning and product-centered assessment methods (Medland, 2016) led to the design of the current research on preservice elementary teachers' perspective regarding the peer assessment process. With similar perspectives in mind, the researcher of this qualitative study employed a phenomenological research approach in order to explore and describe the experiences of preservice elementary school teachers on the implementation of peer assessment during an academic poster session.

Working Group

For the purpose of this study, participants were selected as volunteers, chosen via criterion sampling method from applicants to a university course specifically adjusted for the implementation of peer assessment during an academic poster presentation session. From the 106 preservice elementary teachers who had enrolled in and completed the course, 58 answered a questionnaire consisting of open-ended questions. Additionally, 12 students agreed to participate in semi-structured interviews, whilst 17 agreed to join small focus group discussions of four or five people.

Implementation Process of Poster Session

The college-level course attended by the participants aimed to provide general information about the childhood education process. The themes of the posters presented in the course were selected

from 10 main course topics such as primary educational approaches on early childhood education, implementation of educational games in early childhood programs, and the transition from early childhood to elementary school programs. Microsoft PowerPoint or Publisher programs were used to create 50 cm by 70 cm academic posters that featured a clear title section, an abstract or introduction, photographs, diagrams, graphics, and/or tables, bullet-pointed text boxes, as well as a conclusion and references.

The instructor acquired the necessary authorization from the educational faculty board to implement a poster session within the School of Educations' courtyard. Members of the Educational Faculty and preservice teachers were invited to the academic poster session via poster advertisements and through e-mail. Preservice elementary teachers who took the course were divided equally into three groups for the effective presentation and evaluation of the academic posters. While the preservice elementary teachers in the first group presented their academic posters over a period of one hour, the other preservice elementary teachers listened to the presentations and evaluated those preassigned specifically to them. The process was then repeated twice so as to include each group as presenters. During this process, each of the preservice elementary teachers presented their academic work for a period of one hour, evaluated two individuals' academic poster presentations, and listened to some of their peers' academic poster presentations.

All of the preservice elementary teachers who participated in the course were provided training on the peer evaluation process. For the purpose of creating an effective peer evaluation process, the instructor created a poster evaluation form that consisted of 10 criteria in which the preservice teachers were graded from 1 to 10. The 10-point evaluation criteria concerned issues such as whether or not the research problems of the presentations were clearly defined, and whether or not the visuals used helped to increase the quality of the posters being presented. The evaluation criteria were systematically explored and discussed with each of the preservice elementary teachers in order to clarify the necessary features of an effective academic poster and its presentation. Based on this perspective, the preservice elementary teachers each prepared academic poster.

The preservice teachers also received 30 minutes of training on how to use Microsoft PowerPoint and Publisher to create their academic posters. They used this introductory training to create initial drafts of their academic poster, and then met with the instructor in order to discuss how to refine their work. One week prior to the poster presentation session, the instructor created a small-group (four or five students per group) training activity in which one student presented their draft poster, while their peers applied the 10-point evaluation criteria, both to enhance their understanding of the criteria and to gain experience in the peer evaluation process. The process was repeated until each of the students had received the opportunity to present their academic poster and to evaluate their peers' work. This provided opportunities for the preservice elementary teachers to gain experience and also to receive feedback on their own academic posters, as well as the manner in which they implemented the peer assessment criteria.

Data Collection and Analysis

A college level course was specifically adapted for the purposes of data collection in this study. 13 weeks of the course were designed around lectures, group discussions, collaborative learning activities, while in the 14th week an academic poster session was organized on various topics regarding elementary-school education. During the final week of the semester, each of the students presented academic posters to the instructors and other preservice teachers of an educational institution. In order to succeed in the course, the students were required to score a minimum of 60 out of 100 points. Whilst scoring the students course grades, 40% was allocated to their midterm exam results, 30% for their final exam results, and 30% for their poster presentation. The peer assessment process was implemented during the poster session since it provided a unique opportunity to evaluate the performance of over 100 preservice elementary teachers during the three-hour academic poster session.

Although each of the preservice teachers were required to take this mandatory course, the students were clearly informed that participation in the current study was voluntary, and that their participation or nonparticipation would not affect their grade in any way. All of the data was collected at the end of the semester. Immediately following the academic poster session and the peer assessment process, the study's participants were requested to complete a questionnaire consisting open-ended questions. The questionnaire sought to investigate the preservice teachers' immediate experience of the peer assessment process they had participated in, while semi-structured and focus-group interviews sought to record their general opinions about peer assessment process. Prior to the implemented peer assessment, the instructor offered the participants, either singularly or in small groups, the choice of appointment date for their interviews. All of the semi-structure interviews and small group discussions were implemented following completion of the peer assessment implementation. The interview conversations were audio-recorded using two smartphones, and the audio data were subsequently transcribed verbatim.

For the purposes of this research, the triangulation method was selected and implemented (Creswell, 2013; Yıldırım and Şimşek, 2016), and the data collection methods were diversified since the data were collected through open-ended questionnaire, semi-structured interviews and focus group discussions. This qualitative research was prepared based on Corbin and Strauss's (1990) suggestions towards designing a trustworthy research. Open coding practices were employed and, as a pilot analytical exercise, 15% of the open-ended questionnaire data were analyzed. The pilot analysis results revealed data themes such as self-awareness of subjectivity, reluctance to participate in peer assessment activities, and negative perspectives of the peer assessment process. These results were then taken note of and utilized during the creation of the questionnaire codebook.

Since data collection and analysis are mutually dependent processes, the semi-structured interview and focus group questions were adjusted according to the questionnaire codebook. For example, in the open-ended questionnaire some of the preservice teachers expressed their concerns about the assessors' fairness; thus, a question about the fairness of the peer assessment process was included in the semi-structured and focus group interviews. Later, 10% of the whole data were analyzed using the questionnaire codebook in order to create the final version peer assessment codebook which was then used to analyze the entire data. The final version of the peer assessment codebook was constructed based on the main code themes identified: self-awareness of preservice teachers, distrust of preservice teachers toward their peers, and perspectives of preservice teachers on peer assessment process.

Qualitative data analysis is not a stagnant process, since some codes could lose their merit whilst some others could later emerge. Thus, qualitative data analysis of the current study's data followed Lincoln and Guba's (1985) data analysis method in utilizing four steps: (i) *filling in*—inclusion of new codes to codebooks to complete missing elements in coding schemes; (ii) *extension*—exploration of existing codes or code schemes for establishing emerging concepts; (iii) *bridging*—determination of formerly unrecognized relationships between codes and code schemes; and (iv) *surfacing*—generation of new code schemes for formerly unrecognized concepts.

Research Ethic

The ethical permission of this study was obtained from Kırşehir Ahi Evran University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee with the protocol number 2020/05 dated 25/12/2020.

Results

The main purpose of this study was to determine preservice elementary teachers' perspectives on the peer assessment process during an academic poster session. It was clear that the preservice elementary teachers who participated in the study were struggling to objectively assess their peers. Also, they repeatedly expressed their concerns regarding their peers' objectivity and/or ability to

effectively evaluate their work. Instead, the preservice elementary teachers chose to demonstrate their trust to the process of teacher scoring rather than internalizing the peer assessment process. Qualitative findings of this study summarized via a concept map at Figure 1.

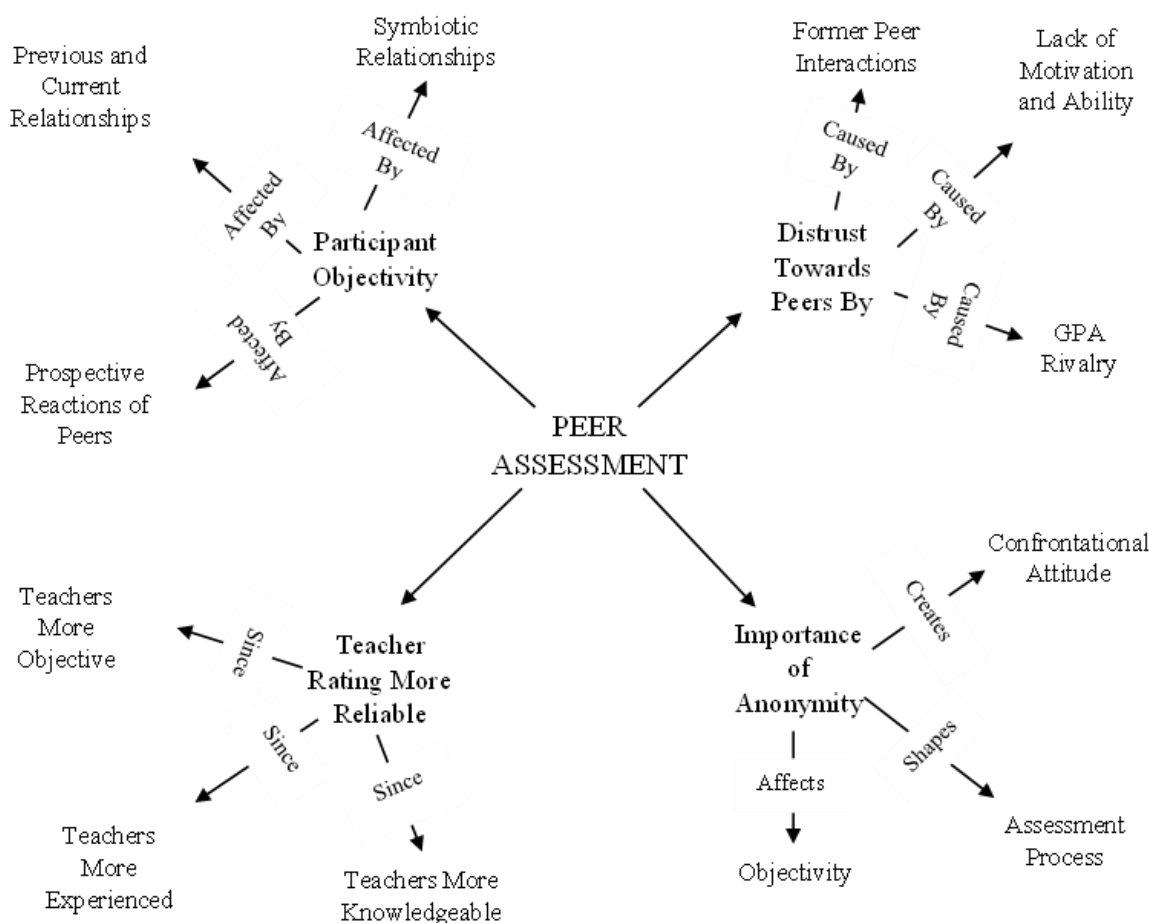


Figure 1. Concept Map of the Emerging Qualitative Concepts

Participants Not Objective During Peer Assessment

Almost all of the participant preservice elementary teachers admitted the inability to evaluate their peers objectively. While some indicated how their previous personal relationship with their peers affected their decision-making process, others highlighted the pressure they experienced both prior to and during the peer assessment process. They also described how their previous symbiotic relationships regarding the acquisition of high scores could affect their current peer assessment process.

How symbiotic relationship between preservice teachers effected subjectivity

The preservice teachers in this study highlighted how the potential gain of a high score could lead them to build symbiotic relationships during the peer assessment process. In the following anecdote, Melissa exemplifies how preservice elementary teachers' cautionary actions led them to provide subjective feedback during one of their courses:

Melissa: This happened to me too. The teacher did it like this [implementing peer assessment process] in our drama course. When he told us to evaluate our friends, those that had completed

their assignments commented like “this was good” or “this was bad”, but others, for example, wouldn’t express their thoughts since it was going to be their turn soon. They immediately responded by only being positive, saying to the teacher that it’s good, it’s like this and that. This happened because they also wanted to receive positive comments in return. Objectivity would go out the window. In my experience, objectivity is not possible in peer assessment.

In another example, Mary speculated how this symbiotic relationship between students could work during peer assessment of an academic poster session:

Mary: Let’s say that Max checks Linda’s poster during the peer evaluation, and I get Max’s. We could make a deal between us: I could say to Max, “I get your close friend’s poster and give her a high score; and you get mine so you do the same”. So we pass this together and be done with it.

Interestingly, another preservice elementary teacher introduced this symbiotic relationship as a way to ensure conducting a smooth, albeit tainted/biased peer assessment process:

Instructor: What do you think can happen during the peer evaluation process?

Jack: I don’t think there’ll be a problem because everyone will be worrying about the grades and they’ll try not to create many problems. Maybe everyone can help each other. It could be a bit more like “I give to you; you give back to me”.

How previous and current relationships between preservice teachers effected subjectivity

The preservice elementary teachers’ previous interactions and current relationships with their peers also had a prominent effect on their decision-making process during peer assessment. In the following example, Mike explains how the well-established cliques formed over the previous three years could positively or negatively affect the peer assessment process:

Mike: I don’t think neutrality’s possible. Because, as you must have noticed, there are particular groups within the class. So I’m sure that while grading, you’ll see certain things between them happen such as scores increased in some places and decreased in others. Even if there is no name recorded, it’ll be obvious who graded who within the class. I think this is a problem; no one will remain neutral because they experienced three years of university life together. Some now see each other like brothers, some are friends, whilst some see each other as enemies.

In another example, Robert shows his distrust of the peer assessment process by describing how he would subjectively give high scores for his friends, whilst giving low scores for other classmates:

Robert: We’ve been here for three years now. To be honest, people know each other now. If there are grades in this, people won’t trust each other. I wouldn’t trust myself either. I would favor my close friends, if I’m honest. There are people I know, Josh for example. If I was to be unfair to friends I don’t like, my score [the score he gives] would be lower. So I believe it will be better if people could be neutral to each other.

Instructor: You said that it would be better if people were neutral, but that you’d give friends extra points if it’s someone you like. Why?

Robert: Because he is a friend I know and like. Nick is my housemate, so I have to give him a higher score too. It could be bad if I didn’t as I think he would do the same too. This is it, to be honest. No need to quibble.

During their three previous years of university education together, the preservice elementary teachers frequently interacted with their peers, and therefore certain positive and negative emotions developed over time that then seeped through to their decision making. Mike stated how his emotions could steer him to manipulate his decisions and lead him to adjust the scores he would give to certain individuals:

Jack: I'll give a girl as an example. When I see that girl, everything becomes negative – it is impossible for me to be positive around her. I am sure I would give her a “2” when she probably deserves “3 out of 5”. So she suffers. That's how I would hurt her. Likewise, in no way I would give William [his close friend] “3 out of 5”, I would probably bump that score up to a “4”. But it's different for someone I don't know. If I see someone for the first time, for example, I would grade them normally, but if they are my friend, I know I would give them extra.

How prospective reactions of preservice teachers effected their subjectivity

The preservice elementary teachers' concerns regarding their peers' reactions also affected the way they conducted the peer assessment process. Similar to many of the preservice teachers' expressed concerns, in the following anecdote, Paul expresses his thoughts regarding peer reactions and acknowledges his subjectivity:

Paul: He may react and ask why I didn't give him more [points]. He can't do much, but he may say things, like why did you do this as we eat and drink together. He can be like, “Did I deserve this?” I wouldn't mind much, but I would most probably give a high score anyway.

Concerns that the preservice elementary teachers expressed about their peers' reaction are understandable since some also questioned their peers' judgment with regards to their own work. When the preservice elementary teachers were asked about problems they encountered during the peer assessment process, Kevin responded with following statement:

Kevin: While reviewing my friend's work, I tried to remain objective and gave him a decent score. However, when he saw the score, he thought it was low. When I checked other people's scores, I realized that everyone was giving high scores. So in order to not feel any remorse, I increased his score accordingly.

In another example, Karen exemplifies how a preservice elementary teacher's plea regarding his work made her feel uncomfortable during the peer evaluation process, and expressed the following; ‘I felt a bit under pressure, since the person I rated told me “I put so much effort into this, please don't give me a low score”’. In the following example, Eric describes how another student tried to pressure him by exerting her friend's evaluation on Eric's performance in order to manipulate her peer assessment score; ‘I encountered an issue that effected my objectivity. After I finished grading, the person I evaluated confronted me and said, “Why did you give me such a low score; even though my classmate didn't give you one?”’

Participants Worried About Peers' Skills and Objectivity

One of the most potent factors that led preservice elementary teachers to oppose peer assessment process were their concerns regarding their peers' ability to conduct a proper assessment. The preservice elementary teachers explained how their former social interactions with their peers could negatively affect objectivity during the assessment process. Overall, the preservice elementary teachers in the current study repeatedly questioned their peers' ability or motivation to effectively evaluate their work. Throughout their college career, the preservice teachers took many courses together and any previous negative interactions with their peers negatively impacted on their own perspective of their peers' intentions, thereby creating a sense of anxiety towards the peer assessment process. For instance, Kelly described how her prior social relationships with her former classmates forced her to switch classes and highlighted her distrust towards her peers:

Kelly: I don't think everyone's going to be fair. I don't trust their grading. I came here, for example, from the other class. I know the ambiance in there [the other class] and how'll they behave. They'll see this personally and evaluate it subjectively.

David echoed Kelly's concerns and revealed his unease about his former classmates' actions during the peer assessment process:

David: I came here from the other class. Ofcourse there was a personal reason for this change. There is a possibility that others were offended, so they may grade me accordingly.

Similarly, Tamara explains how her friends' former negative social relationships with her classmates led her to developing distrust towards her peers:

Tamara: I took one or two lessons with them [the other class]. They were only after getting good grades. They don't value friendship. Their friendships mostly revolve around personal gain. There was an argument, a fight between girls, and that's how Kelly came here. And so, if something like this happens [implementation of peer assessment process], surely Rebecca's grade would be very low. I care about her. She left there after many incidents, but just because of this they will grade her badly.

Apparently, concerns of the preservice elementary teachers as to the effects of personal relationships on the assessment process are well founded. Amy described her drama-filled experience during the peer assessment process:

Amy: While I was presenting my poster, the girlfriend of the person who was evaluating me came and took him away. I couldn't even finish presenting my poster. I am not sure whether that girl will have affected my grade or not.

The preservice elementary teachers also highlighted their peers' lack of ability or motivation to conduct an affective peer assessment process. Although there were pre-established and practiced assessment criteria for the peer assessment process, it was clear that some of the preservice elementary teachers chose not to follow them. During the interviews, Diane revealed her frustration about her peer's skills to appropriately apply the assessment criteria; 'I was expecting an objective evaluation process, but the person who evaluated me gave me a low score because she did not like my clothes [there was no assessment criteria regarding presenters' attire]'. Melissa highlighted how some of the preservice elementary teachers might not take the assessment process seriously, which in turn creates further problems. She advocates for the handpicking of trusted assessors between the preservice elementary teachers:

Melissa: People don't care about each other's work. Maybe a small portion cares, and so we need those people to be evaluators. If we select randomly, a poor evaluator might come and create trouble. But if it's not random and, according to your observations, like this [the peer assessment process], then it is possible.

Participants Defined Teacher Rating as More Reliable

The preservice elementary teachers that agreed to participate in this study were not comfortable with their instructors' decision to leave the assessment process of the academic poster project completely to their peers. They questioned their own ability to effectively evaluate an academic poster and instead expressed their trust in teacher rating since they perceived their instructor to be more objective and/or experienced. When they were asked about potential problems that could arise during the peer assessment process, Jimmy mentioned his limited content knowledge of the assessed topic:

Jimmy: First I need to know about the paper I am going to grade. Before I criticize my friends knowledge, I need to have enough knowledge about that subject myself. This is not the case with peer evaluation. It's something like I know almost as much as he knows... What if someone wrote something wrong, but we then took it as being correct. We directly accept what's written there. Since there are a significant number of subjects, we don't have the opportunity to check them all during the peer assessment process.

When the preservice elementary teachers were asked open-ended questions about the reliability of the scores they acquired during peer assessment, Olivia responded with the following

statement that addressed some of the preservice elementary teachers' concerns regarding their ability to effectively evaluate their peers:

Olivia: In my opinion, the score I took from peer assessment was more than what I should have received. Although the content of my poster was very good, I had trouble presenting it and had not sufficiently answered some of the questions.

Tamara also stated her doubts on her ability to effectively evaluate her peers' work and identified teacher rating as being a more reliable method:

Tamara: For example, my subject is inclusion. Surely you have read better resources than mine on this subject. I read articles from different people. I may have a suspicion about the quality of a paragraph, but how right is it for me to award a high grade or a low grade? I may hesitate there. Content is also important for me. Maybe he took the content from a legitimate source or maybe just copy/pasted from Google. Also, if he took from other people who are reputable, such as from professors, I won't be able to even differentiate that, but you [the instructor] could look of course. I believe you [the instructor] could notice sentences of abnormally high quality [for preservice teachers] written on this subject.

During the focus group discussions, Emily highlighted her trust in the instructor's knowledge with the following statement: 'Teacher rating should be more objective, I think. They at least have more knowledge about the topic'. Paul echoed this notion by suggesting; 'In my opinion, teachers can adjust their distance and treat everybody equally. But since we know some of the other students, we might award higher grades'. Brian emphasized the importance of the teacher experience and identified teacher scoring as a trustworthy factor:

Brian: I think you [the instructor] should evaluate... as you have the experience. We can miss some of the premises [the evaluation criteria] in the form. But you know better, so you can grade better. You evaluating our performance will result in a more objective assessment since you have to approach everyone equally. This gives us a level of assurance.

During the semi-structured interviews, Aria also indicated her trust towards teacher rating by proposing an evaluation system that strictly controls and/or regulates peer rating:

Instructor: Okay, how should peer evaluation be applied to reduce your worries about this process?

Aria: Hmm... as an example, if you didn't leave the direct grading to them [peers] and did it yourself [the instructor]. If you evaluated the results they gave with our activity and spoke about it yourself or determined the end result yourself, it wouldn't be like this.

Participants Highlighted Anonymity

Since the peer assessment process was conducted during an academic poster session, ensuring anonymity of the individuals was obviously problematic. Although there were precautions taken to ensure anonymity of the assessor, many of the assesseees were still able to identify their assessor. Also, all of the assessors had to know the identity of the people they assessed since communication was a prerequisite practice for the academic poster sessions. Implementation of the peer assessment process led to some preservice elementary teachers reemphasizing the importance of anonymity. For instance, while answering open-ended questions, Zoey expressed how her decision making was affected by the assesseees: 'During the peer review process, we couldn't give low scores and make carefree decisions, since the person we reviewed displayed a confrontational attitude'. Randy also highlighted the idea of anonymity: 'In my opinion, the identity of assessors shouldn't be known, since the evaluation process is shaped by them'. In the following example, Dale proposed anonymity as a way to increase the objectivity of the assessment process:

Dale: I think it has to do with the person. If he likes me, he will give me a higher grade; but if he doesn't, then he will give me a lower grade. As I said, it would be more objective if there was no name, but we are not doing it that way.

Discussion

Although the goal of the current study never intended to explore the reliability or validity of peer assessment, it should not be forgotten that the preservice elementary teachers chose to evaluate their peers subjectively; even explicitly describing their reasoning behind these subjective decisions. When one considers the participants' reservations with regards to the skills and subjectivity of their peers during the peer assessment process, the participants' lack of motivation to participate in the peer assessment process becomes very clear. The preservice elementary teachers in the current study displayed negative attitudes towards the implementation of peer assessment, since they felt a level of discomfort when acting as both assessors and the ones being assessed. The robust resistance and skepticism of the preservice elementary teachers in this study displayed towards peer assessment should encourage further exploration of the effects of these negative emotions on participants' academic success during the peer assessment process.

Similar to Brindley and Scoffield (1998), suggestions on undergraduate students' negative perspectives regarding peer assessment and their doubts about peer bias and subjectivity, the preservice elementary teachers in the current study highlighted the issue of subjectivity. They did not hold much faith in their peers' abilities and motivations to objectively assess their academic performance, while they consciously expressed their own inability to objectively assess their peers' work. It is important to highlight that the preservice elementary teachers who participated in this study were grouped as three different classes when they enrolled educational institution. There were three separate classes in the school, but these classes received 80% of their classes together, so the preservice elementary school teachers spent most of their time with the same classmates. This situation led many of the preservice elementary teachers in this study to build close and, in many ways, complex relationships with their classmates that clearly affected their decision-making process by steering them to take cautionary, pragmatic, and/or emotional decisions which in turn led to their subjectivity. Overall, the concerns of the preservice teachers on their peers' reactions (Falchikov and Goldfinch, 2000), the symbiotic relationships around acquiring good grades (Magin, 2001), and the pre-established negative and positive personal relationships between preservice teachers (Carvalho, 2013; Ryan et al., 2007) were the three main reasons that led them to subjectively grade their peers during peer assessment. The school culture and relationships between the peers were found to affect the preservice elementary teachers' decision-making processes; thus, there is a need for further studies to explore how lack of anonymity can affect the peer assessment process.

As Falchikov and Goldfinch (2000) noted, the involvement of students in the assessment processes has increased globally, and there is a significant body of research that presents peer rating as being at least comparable to teacher rating (Sun et al., 2015). McGarr and Clifford (2013) suggested that although a significant amount of research explores the validity and reliability of peer assessment processes, there has been only a limited number of studies focused on how the power relationship between students and their teacher and cultural norms of the educational environment affect the peer assessment process. Although Struyven, Dochy, and Janssens (2005) noted that students perceive the peer assessment process to be fairer and more stimulating than some traditional assessment methods, the preservice elementary teachers in the current study clearly stated that they did not have much faith in their peers' ability or intention to properly and objectively assess their work. Participants of this study echoed Sadler and Good's (2006) cautions regarding the importance of an authority overseeing the peer assessment process, while expressing their own trust of teacher grading since they perceived teachers as being objective, and repeatedly requested peer assessment processes that at least partly involved teacher grading. The participants' cautionary reactions towards peer assessment in the current research highlighted Watkins, Dahlin, and Ekholm's (2005) notions regarding teacher hesitation to employ alternative approaches until the effectiveness of such methods were fully explored. Grades that the preservice elementary teachers acquired were affected by mostly subjective

peer assessments, which is a reminder of both Boud and Falchikov's (2007) caution regarding teaching institutional willingness on shifting towards alternative assessment methods, and Vu and Dall'Alba's (2007) warning regarding the ethical issues associated with the peer assessment process. When it is considered how GPA affects students' educational life and career choices, it becomes clear that instructors should exercise caution when implementing peer assessment as a summative assessment tool if they do not want to risk jeopardizing their students' future.

Since the poster presentation process in the current study required individuals to deliver information by way of oral presentation, it was not possible to hide the identity of the presenters (assessees), while certain precautions were able to be taken to keep the identities of their assessors anonymous. However, some of the preservice elementary teachers were able to discover the identity of their assessors by utilizing their personal connections within the school community, or simply by observing and analyzing the individuals' actions and questions. As Freeman and McKenzie (2002) suggested, the revelation of assessor identities can increase the anxiety of the assessed individuals, and thereby affect the fairness of the assessment process, and this encouraged some of the participants to highlight the importance of anonymity. Participants of the current study echoed the studies in the literature by suggesting how anonymous peer assessment for both the assessed and their assessors could help to control objectivity in peer assessment by reducing personal bias and favoritism towards their peers (Ashenafi, 2017). When it is considered how capable some of the preservice elementary teachers were in identifying their assessors, it becomes imperative to take all necessary precautions to protect the anonymity of both the assesseees and assessors in order to assure the objectivity of the peer assessment process, and a less stressful experience for all concerned.

Almost two decades ago, Bostock (2000) highlighted the increasing discrepancy between instructor/student ratios and cautioned that implementing better educational activities may not only require more time, but can also result in a loss of effectiveness due to increased staff workload. More recent studies have attempted to solve this problem by developing more reliable web-based peer assessment processes which also decrease the workloads of both instructors and students (Badea & Popescu, 2019). It was clear that most of the pre-service elementary teachers who participated in this study struggled to objectively assess their peers' work. Additionally, they did not trust their peers' ability to adequately and objectively assess academic poster presentations. Future studies that plan to create digitalized peer assessment processes could address and explore the potential effects of participants' personal relationships within online peer assessment. Moreover, preservice elementary teachers' previous interactions and current relationships with their peers, as well as concerns about peers reactions, were found to have had a prominent effect on their decision-making during the peer assessment process. Future studies should therefore aim to explore how participant anonymity affects the actions of preservice teachers' and the reliability of the assessment process.

Author Contribution Statement

The author contributed 100% of this article.

Conflicts of Interest

There is no conflict of interest in this study.

Acknowledgement: Pilot study of this paper was presented as an oral presentation at the International Conference on Research in Education and Science between May 19-22, 2016.

References

Alzaid, J. M. (2017). The effect of peer assessment on the evaluation process of students. *International Education Studies*, 10(6), 159-173.

- Ashenafi, M. M. (2017). Peer-assessment in higher education–twenty-first century practices, challenges and the way forward. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(2), 226-251.
- Badea, G., and Popescu, E. (2019, October). *Instructor support module in a web-based peer assessment platform*. In *2019 23rd International Conference on System Theory, Control and Computing (ICSTCC)* Sinaia, Romania.
- Bostock, Stephen. 2000. Student peer assessment.
https://www.reading.ac.uk/web/files/engageinassessment/Student_peer_assessment_-_Stephen_Bostock.pdf.
- Boud, D. (2007). Reframing assessment as if learning were important. In *Rethinking Assessment in Higher Education*. In D. Boud & N. Falchikov (pp, 24-36). Routledge.
- Boud, D., and Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413. <https://doi.org/10.1080/02602930600679050>
- Boud, D., and Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term*. Routledge.
- Brindley, C., and Scoffield, S. (1998). Peer assessment in undergraduate programmes. *Teaching in Higher Education*, 3(1), 79-90.
- Carvalho, A. (2013). Students' perceptions of fairness in peer assessment: Evidence from a problem-based learning course. *Teaching in Higher Education*, 18(5), 491-505.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2012.753051>
- Corbin, J. M., and Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21.
- Creswell, J. W. (2013). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. PHI Learning.
- Falchikov, N., and Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in higher education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of Educational Research*, 70(3), 287-322.
<https://doi.org/10.3102/00346543070003287>
- Freeman, M., and McKenzie, J. (2002). SPARK, a confidential web-based template for self and peer assessment of student teamwork: Benefits of evaluating across different subjects. *British Journal of Educational Technology*, 33(5), 551-569.
- Kollar, I., and Fischer, F. (2010). Peer assessment as collaborative learning: A cognitive perspective. *Learning and Instruction*, 20(4), 344-348. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.005>
- Li, L., and Gao, F. (2016). The effect of peer assessment on project performance of students at different learning levels. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(6), 885-900.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1048185>
- Lincoln, Y. S., and E. G. Guba. 1985. *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Liu, N. F., and Carless, D. (2006). Peer feedback: The learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279-290 <https://doi.org/10.1080/13562510600680582>

- Hamodi, C., López-Pastor, V. M., and López-Pastor, A. T. (2017). If I experience formative assessment whilst studying at university, will I put it into practice later as a teacher? Formative and shared assessment in Initial Teacher Education. *European Journal of Teacher Education*, 40(2), 171-190. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1281909>
- Harris, L. R., Brown, G. T., and Dargusch, J. (2018). Not playing the game: Student assessment resistance as a form of agency. *The Australian Educational Researcher*, 45(1), 125-140. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0264-0>
- Heywood, J. (2000). *Assessment in higher education: Student learning, teaching, programmes and institutions*. Jessica Kingsley Publishers.
- Magin, D. (2001). Reciprocity as a source of bias in multiple peer assessment of group work. *Studies in Higher Education*, 26(1), 53-63. <https://doi.org/10.1080/03075070020030715>
- McGarr, O., and Clifford, A. M. (2013). ‘Just enough to make you take it seriously’: Exploring students’ attitudes towards peer assessment. *Higher Education*, 65(6), 677-693. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9570-z>
- Medland, E. (2016). Assessment in higher education: Drivers, barriers and directions for change in the UK. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(1), 81-96. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.982072>
- Nicol, D., Thomson, A., and Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: A peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.795518>
- Pope, N. (2001). An examination of the use of peer rating for formative assessment in the context of the theory of consumption values. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(3), 235-246. <https://doi.org/10.1080/02602930120052396>
- Ryan, G. J., Marshall, L. L., Porter, K., and Jia, H. (2007). Peer, professor and self-evaluation of class participation. *Active Learning in Higher Education*, 8(1), 49-61. <https://doi.org/10.1177/1469787407074049>
- Sadler, P. M., and Good, E. (2006). The impact of self-and peer-grading on student learning. *Educational Assessment*, 11(1), 1-31. https://doi.org/10.1207/s15326977ea1101_1
- Segers, M., and Dochy, F. (2001). New assessment forms in problem-based learning: The value-added of the students’ perspective. *Studies in Higher Education*, 26(3), 327-343. <https://doi.org/10.1080/03075070120076291>
- Smith, H., Cooper, A., and Lancaster, L. (2002). Improving the quality of undergraduate peer assessment: A case for student and staff development. *Innovations in Education and Teaching International*, 39(1), 71-81. <https://doi.org/10.1080/13558000110102904>
- Struyven, K., Dochy, F. and Janssens, S. (2005). Students’ perceptions about new modes of assessment in higher education: A review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 331-347.
- Sun, D. L., Harris, N., Walther, G., and Baiocchi, M. (2015). Peer assessment enhances student learning: The results of a matched randomized crossover experiment in a college statistics class. *PLoS one*, 10(12), e0143177.

- Thomas, G., Martin, D., and Pleasants, K. (2011). Using self-and peer-assessment to enhance students' future-learning in higher education. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 8(1), 52-69.
- Topping, K. (2010). Methodological quandaries in studying process and outcomes in peer assessment. *Learning and Instruction*, 20(4), 339-343. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.003>
- Topping, K. (2017). Peer assessment: Learning by judging and discussing the work of other learners. *Interdisciplinary Education and Psychology*, 1(1), 1-17. <https://doi.org/10.31532/InterdiscipEducPsychol.1.1.007>
- Vu, T. T., and Dall'Alba, G. (2007). Students' experience of peer assessment in a professional course. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(5), 541-556. <https://doi.org/10.1080/02602930601116896>
- Watkins, D., Dahlin, B., and Ekholm, M. (2005). Awareness of the backwash effect of assessment: A phenomenographic study of the views of Hong Kong and Swedish lecturers. *Instructional Science*, 33(4), 283-309. <https://doi.org/10.1007/s11251-005-3002-8>
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Genişletilmiş Özet

Giriş

Yükseköğretim kurumlarında geleneksel olarak uygulanan değerlendirme yöntemlerinin öğretmen adaylarının mezun olduklarında karşılanacakları talepkar ve rekabetçi hayata hazırlamakta yetersiz kaldığı sıklıkla dile getirilmiş ve alternatif ölçme araçlarının yükseköğretimde kullanımının öğrencilere mezun olduklarında uygulayabilecekleri beceriler sağlayacağı alanyazında vurgulanmıştır (Thomas, Martin ve Pleasants, 2011). Bu bağlamda yenilikçi bir bakış açısı ile öğrencileri değerlendirme sürecine daha etkin bir şekilde dahil etmesiyle akran değerlendirmesi zaman içinde popüler bir yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır (Topping, 2017).

Özellikle öğrenci temelli öğretim ve değerlendirme uygulamalarının daha sık bir şekilde kullanılmasıyla beraber, öğretmenlerin ders kapsamında tamamlamak zorunda olduğu iş yükü artmaktadır (Badea ve Popescu, 2019). Akran değerlendirmesi ise değerlendirme sürecindeki iş yükünü azaltmak için kullanılabilir yenilikçi bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Buna ek olarak, akran değerlendirme uygulamaları öğrencilere elde ettikleri teorik bilgileri kullanabilmek ve değerlendirme süreci hakkında daha derinlemesine bilgi sahibi olmak için fırsatlar sunmaktadır. Akran değerlendirmesinin hem eğitsel hem de uygulamaya yönelik faydalarının, eğitimcileri bu yaklaşımı daha sık uygulamaya motive ettiği görülmektedir.

Akran değerlendirmesi uygulamalarının kullanımı zaman içerisinde artsa da, bazı öğrencilerin akran değerlendirmesi uygulamalarını adil olarak görmedikleri ve akranlarının subjektif olarak değerlendirme yapabileceklerinden çekindikleri görülmektedir (Ryan, Marshall, Porter ve Jia, 2007). Genel olarak bakıldığında akran değerlendirme süreci sırasında güvenilirliği sağlamaya yönelik karşılaşılan problemler, değerlendirenlerin alandaki uzmanlık düzeyine yönelik sınırlılıkları, değerlendirenlerin ve değerlendirilenlerin arasındaki kişisel ilişkilerin değerlendirme sürecine olan etkileri akran değerlendirme sürecinin olumsuz özellikleri olarak sıralanmaktadır (Liu ve Arabasız, 2006).

Yöntem

Her ne kadar alayazında uygulama temelli değerlendirme yöntemlerinin zaman içerisinde popüleritesinin artırdığı vurgulanmış olsa da (Medland, 2016), bu çalışma kapsamında dersi alan öğrenciler akran değerlendirmesi sürecinin uygulanmasına ani ve şiddetli şekilde muhalefet etmiştir. Bu durum karşında söz konusu şiddetli itirazların altında yatan sebeplerin araştırılması planlanmış ve bu doğrultuda sınıf öğretmeni adaylarının akran değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu nitel çalışma tamamlanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın amacı doğrultusunda katılımcılar, akademik bir poster sunumu oturumu sırasında akran değerlendirmesinin uygulanabilmesi için özel olarak tasarlanmış lisans seviyesindeki bir derse kayıt yaptıran öğrenciler arasından ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Söz konusu derse kayıt yaptıran ve dersi tamamlayan 106 öğrenciden 58'i açık uçlu sorulardan oluşan anketi yanıtlamaya gönüllü olurken, 12 öğrenci yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelere, 17'si ise dört-beş kişiden oluşan odak grup görüşmelerine katılmayı tercih etmişlerdir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma kapsamında sınıf öğretmeni adayları okul öncesi eğitimde ilköğretim yaklaşımları, erken çocukluk programlarında eğitici oyunların uygulanması ve erken çocukluktan ilköğretim programlarına geçiş gibi konuları temel alan akademik posterler hazırlamışlardır. Poster hazırlanma süreci sırasında dersin öğretmeni sınıf öğretmeni adaylarına dönütler sağlamış ve akran değerlendirme

sürecinde kullanılacak kriterler dersin eğitmeni ve öğrencilerle beraber oluşturulmuştur. Poster sunumundan bir hafta önce öğrencilerin taslak posterlerini sunduğu ve akranlarının 10 puanlık değerlendirme kriterlerini uyguladığı bir pilot etkinlik düzenlenmiş ve sınıf öğretmeni adaylarına kriterleri anlamak ve akran değerlendirme sürecine yönelik deneyim kazandırmak için fırsat sunulmuştur.

Akademik poster oturumunun ve akran değerlendirme sürecinin hemen ardından, sınıf öğretmeni adaylarına açık uçlu sorulardan oluşan bir anket dağıtılmış ve gönüllü katılımcıların doldurması istenmiştir. Benzer şekilde değerlendirme uygulamasının tamamlanmasının ardından gönüllülerin istekleri doğrultusunda belirlenen tarihlerde yarı yapılandırılmış ve odak grup görüşmelerinin tamamı gerçekleştirilmiştir. Açık uçlu sorulardan oluşan anket vasıtasıyla öğretmen adaylarının katıldıkları akran değerlendirme sürecine ilişkin anlık deneyimlerinin araştırılması hedeflenirken, yarı yapılandırılmış ve odak grup görüşmeleri katılımcıların akran değerlendirme süreci hakkındaki genel görüşleri üzerine bilgi toplanması amaçlanmıştır.

Katılımcıların akran değerlendirmesi sürecine yönelik görüşlerinin derinlemesine araştırılabilmesi için üçleme metodu uygulanmış olup (Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2016), veriler açık uçlu anket, yarı yapılandırılmış ve odak grup görüşme yöntemleriyle toplanmıştır. Veri analizi süresince Corbin ve Strauss' un (1990) güvenilir bir araştırma tasarlamaya yönelik önerileri temel alınmış, açık kodlama uygulamaları kullanılarak ilk olarak verilerinin %15'i analiz edilmiş ve kodlama kitapçıkları ortaya çıkarılmıştır. Elde edilen kodlama kitapçıkları ile verinin tamamı incelenmiştir. Veri analizi sürecinin durağan olmaması ve bu süreç sırasında bazı kodların yok olması ve yeni kodların ortaya çıkması nedeniyle Lincoln ve Guba (1985)' nin nitel veri analizi tekniği kullanılmıştır. Bu kapsamda ortaya çıkan yeni temaların daha etkin bir şekilde tanımlanması için gerekli kodlar genişletilmiş veya yeni kodlar oluşturulmuş ve temalar/alt temalar arasındaki daha önce fark edilemeyen ilişkiler tanımlanmıştır.

Bulgular

Çalışmaya katılan sınıf öğretmeni adayları objektif bir şekilde değerlendirme yapmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Akranlarının kendilerine vereceği potansiyel tepkilerin, akranlar arasında bulunan karşılıklı çıkara dayalı ilişkilerin etkilenmesine yönelik endişelerin, akranlar arasında yaşanan geçmiş ilişkilerin akran değerlendirmesi sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının objektifliğini etkileyen temel faktörler oldukları görülmüştür. Çalışmaya katılan sınıf öğretmeni adayları sıklıkla akranlarının tarafsızlığına ve çalışmalarını etkili bir şekilde değerlendirmeye yönelik yetersizliklerine ilişkin endişelerini dile getirmişlerdir. Buna ek olarak, sınıf öğretmeni adayları akran değerlendirme sürecini içselleştirmek yerine dersin eğitmeninin puanlama becerilerine ve objektifliğine olan güvenlerini vurgulamayı tercih etmişler ve dersin eğitmeninin vereceği puanın da akran değerlendirme süreci kapsamında elde edilecek toplam puana eklenmesinin önemini belirtmişlerdir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışma kapsamında sınıf öğretmeni adaylarının bir akademik poster sunumu sırasında gerçekleştirmiş oldukları akran değerlendirme sürecine yönelik görüşleri araştırılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının akranlarının tepkilerine ilişkin kaygıları, iyi not alma konusundaki karşılıklı çıkara dayalı ilişkileri ve öğretmen adayları arasında önceden kurulmuş olumlu ve olumsuz kişisel ilişkiler akran değerlendirmesi sırasında subjektif olarak değerlendirme yapılmasının üç ana nedeni olarak ortaya çıkmaktadır. Söz konusu bulgular alanyazında yer alan diğer çalışmaların sonuçlarıyla da eşleşmektedir (Falchikov ve Goldfinch, 2000; Magin, 2001; Carvalho, 2013; Ryan ve diğerleri, 2007). Okul kültürünün ve akranlar arasındaki ilişkilerin sınıf öğretmeni adaylarının karar verme süreçleri üzerinde ne kadar etkili olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğrenciler arasındaki geçmiş ve güncel yaşantıların akran değerlendirme süreci üzerindeki etkilerinin araştırılmasının önemi ortaya çıkmaktadır.

Struyven, Dochy ve Janssens (2005) öğrencilerin akran değerlendirme sürecini bazı geleneksel değerlendirme yöntemlerinden daha adil ve daha teşvik edici olarak algıladıklarını ifade etmiş olsalar da bu çalışmaya sınıf öğretmeni adayları akranlarına güvenmediklerini açıkça belirtmişlerdir. Buna ek olarak, sınıf öğretmeni adaylarını dersin eğitmeninin objektif bir şekilde hareket edebileceğini ve öğretmen değerlendirmesine yönelik güvenlerini vurgulamış, akran değerlendirme sürecini denetleyen bir otoritenin gerekliliğine ilişkin inançlarını vurgulamışlardır (Sadler ve Good, 2006). Sınıf öğretmeni adaylarının akran değerlendirmesi sırasında ortaya koymuş olduğu subjektif yargılar, Boud ve Falchikov' un (2007) kurumlar tarafından akran değerlendirmesine hızlı bir şekilde geçiş yapılmasının tehlikesine ve Vu ve Dall'Alba' nın (2007) akran değerlendirmesinin yol açabileceği etik problemlere yönelik uyarılarının dikkate alınmasının önemini ortaya koymaktadır. Özellikle mezuniyet not ortalamasının öğrencilerin eğitim hayatını ve kariyer seçeneklerini nasıl etkilediği düşünüldüğünde, öğretmenlerin akran değerlendirmesini düzey belirleyici bir eğitsel araç olarak kullanırken temkinli olmalarının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Halide Edib Adıvar'ın Çaresaz Romanında Bilgi Kipliği

Şaziye DİNÇER BAHADIR
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
saziye.dincer@ahievran.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-8927-2672

İsmet KARACA
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
karaca.7918@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-4643-9206

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.1030897

Geliş Tarihi: 01.12.2021

Revize Tarihi: 08.03.2022

Kabul Tarihi: 28.03.2022

Atf Bilgisi

Dinçer Bahadır, Ş. ve Karaca, İ. (2022). Halide Edib Adıvar'ın Çaresaz romanında bilgi kipliği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 335-351.

ÖZ

Kiplik, birçok araştırmacı tarafından farklı tanımlamalar ve tasnifler ışığında anlaşılmaya çalışılmıştır. Genel olarak kiplik, yazarın cümlede ifade edilen düşüncesine karşı tutumunu bağlamsal, biçimsel ve sözcüksel olarak ifade eden anlamsal bir kategori olarak tanımlanır. Kiplik biçimsel bir yapı olmaktan çok anlamsal yapının ön planda tutulduğu bir olgudur. Kiplik araştırmaları, Türkiye'de son zamanlarda hızlı bir gelişme göstermiş ve çalışma alanı son derece genişlemiştir. Fakat kiplik araştırmaları alanının yeni olması, kipliğin kip ve zaman gibi kategorilerle yakınlık göstermesi, anlaşılmasını zora sokmakta ve belli tartışmalara sebep olmaktadır. Ayrıca kiplik kategorisinin belli işaretleyicilerinin olmaması da bir belirsizlik oluşturmaktadır. Bu çalışma, dilin hem anlamsal hem de biçimsel boyutuyla ilgili olan olasılık, çıkarım ve varsayım alanlarını işaretleyen bilgi kipliğini içermektedir. Palmer'in (2001) söz konusu sınıflandırmasından hareketle Halide Edip Adıvar'ın Çaresaz romanında bilgi kipliği konusu ele alınmış ve bu kategorinin işaretlediği anlam alanları tespit edilmiştir. Yapılan inceleme neticesinde bazı kiplik anlamlarının biçim birimlerle doğrudan işaretlenirken bazı kategorilerin anlamsal olarak işaretlendiği görülmüştür. Böylelikle Türkçede kullanılan bilgi kipliklerinin işaretlediği anlam alanları belirlenerek bu alandaki eksikliklerin giderilmesi amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bilgi kipliği, Çaresaz, Palmer, kip, kiplik.

Epistemic Modality In Halide Edip Adıvar's Novel Çaresaz

ABSTRACT

In the light of different definitions and classifications, the modality has been tried to be understood by many researchers. In general, modality is defined as a semantic category expressing the author's attitude towards the thought expressed in the sentence, contextually, formally, and lexically. Rather than a formal structure, modality is a phenomenon in which the semantic structure is prioritized. The field of modality studies, which has shown rapid development in Turkey recently, has expanded immensely. However, the fact that modality studies are new and that the modality is closely related to categories such as mode and tense makes it challenging to understand and causes certain discussions. Besides, the lack of certain markers of the modality category also creates ambiguity. This study includes the modality of knowledge, which marks the fields of probability, inference, and assumption related to both the semantic and formal dimensions of language. With reference to Palmer's (2001) classification, the subject of the modality of knowledge in Halide Edip Adıvar's novel Çaresaz has been discussed, and the meaning fields marked by this category have been determined. Thus, it is aimed to eliminate the deficiencies in this field by determining the meaning areas marked by the information modals used in Turkish.

Keywords: Epistemic modality, Çaresaz, Palmer, modal, modality.

Giriş

Kiplik kavramının tarihi serüveni Antik Yunan'a kadar dayanır. Karmaşık bir tarihe sahip olan bu kavram, 19. yüzyıldan itibaren dil bilimsel olarak çalışma konusu olmuş ve bu çalışmalar günümüze kadar gelmiştir. Her ne kadar kiplik araştırmaları uzun bir tarihi geçmişe sahip olsa da Türkiye'de Türkoloji ve dil bilim çalışmalarında henüz yeni bir alan olduğu söylenebilir. Dilimizde geleneksel gramer çalışmalarında daha çok biçimsel yapının ön plana alındığı görülür. Fakat dilin tam

olarak doğru kullanılması ve anlaşılması için biçimsel yapının yanında anlamsal boyutun da göz önünde tutulması gerekir. Kiplik kategorisi de dilin hem anlamsal hem de biçimsel yönünü kapsayan bir kategoridir.

Birçok araştırmacı tarafından farklı yaklaşımlarla ve bakış açılarıyla ele alınmış olan kiplik kavramı üzerine ortak bir tanım ve tasnif yapılamamıştır. Bu çalışmada ilk olarak kiplik kavramı açıklanmaya çalışılmış ve araştırmacılar tarafından yapılan kiplik tanımlamaları değerlendirilmiştir. Daha sonra Palmer'in (2001) kiplik sınıflandırması esas alınarak Halide Edip Adivar'ın Çaresiz romanında bilgi kipliklerinin işaretlediği anlam alanları tespit edilmiştir. Böylelikle Türkçede kullanılan bilgi kipliklerinin işaretlediği anlam alanları belirlenerek bu alandaki eksikliklerin giderilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneğini Halide Edip Adivar'ın Çaresiz romanı oluşturmaktadır. Roman, doküman analizi yöntemi ile incelenmiştir. Bilgi kipliği ile ilgili olan işaretleyiciler ve örnekler roman içerisinde bulunup ilgili başlık altına yerleştirilmiştir. Belirlenen örneklerin bağlam açısından değerlendirilebilmesi için örnekler paragraf şeklinde verilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda kiplik kavramının kip, zaman gibi diğer dil bilgisi kategorilerinden farklı olarak yüklem, sözler, zarflar, gibi gramatik kategorilerle işaretlenebileceği gibi söylem farklılıkları, tonlamalar, karşılıklı diyaloglarla da işaretlenebildiği görülmüştür. Karmaşık bir yapıya sahip olan dili daha doğru anlamak için kiplik kategorisi gereklidir. Çünkü çok yönlü bir yapıya sahip olan dilin tek görevi cümle üretmek değildir.

Kiplik Nedir?

Uzun ve karmaşık bir tarihe sahip olan kiplik kavramıyla ilk olarak mantık alanında karşılaşılır. Bu kavram, dil bilimsel kullanımından uzak, mantık alanının bir alt kategorisi olarak gelişme göstermiştir. Bu kavramın temelini oluşturan mantık ve düşünme formları arasındaki ilişkiyi açıklamak için dilsel anlatımlara ihtiyaç duyulmuştur. Bu ihtiyaçla beraber mantık alanıyla birlikte kipliğin de temeli atılmıştır. Kipliğin doğduğu alan olarak kabul edilen mantık, “önergelerin doğruluğu, yanlışlığı, kaynağı gibi dil-gerçeklik ilişkisi üzerine” yoğunlaşarak dil ile ayrılmaz bir bütün hâline gelmiştir (Kerimoğlu, 2011, s. 9).

Konuşan ve düşünen bir varlık olan insan, duygularını, bilgilerini, düşüncelerini ve deneyimlerini dil aracılığıyla ifade eder. Dilin doğru kullanılabilmesi için de mantığa ihtiyaç duyulur. Mantığın temelini oluşturan düşünce, dil aracılığıyla ifade edilir ve bu ifadelerin doğru bir şekilde kullanılması mantığa bağlıdır. Yani dil, düşüncelerimizi kelimelere ve cümlelere aktarmamızı sağlayan bir araç iken mantık, düşündüklerimizi doğru şekilde kullanmamızı sağlayan araçtır. Çüçen, mantık ve dilin ayrılmaz bir bütün olduğunu şu şekilde ifade etmiştir: “Her ne kadar mantığın konusu doğru düşünme formları olsa da bu doğru mantık formlarını ifade etmek için düşünsel ve dilsel anlatımlara ihtiyaç duyulur. O halde, düşüncemizin yapısı dil vasıtasıyla olur.” (2015, ss. 68-69). Bu durumda dilin düşünsel ve dilsel boyutuyla yakından ilişkili olan kiplik kategorisi devreye girer.

Dil bilim alanında kiplik daha muğlak olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu da araştırmacıları bir dizi olası tanımla karşı karşıya getirmektedir. Genel olarak dil bilimsel kiplik, konuşmacı tarafından telaffuz edilen cümle veya ifadenin gerçeklik ve gerçek dışılık ile ilgili olan ilişkisini ifade eden anlamsal bir kategori olarak tanımlanmaktadır (Khomutova, 2014, ss. 395-396).

Birçok araştırmacı tarafından kiplik kavramının biçimsel ve anlamsal boyutu anlaşılma çalışılmıştır. Anlamsal bir kategori olması ve yazarın bakış açısına göre şekillenmesi sebebiyle karmaşık bir yapıya sahip olan bu kavram hakkında bir noktada uzlaşmaya varılamamıştır. Dolayısıyla kiplik tanımları her zaman birbiri ile uyuşmamaktadır.

Demir Aslan kipliği, “konuşurun, tahmin, çıkarım, varsayım; gerçekliğine dair delilleri gösteren görsel-işitsel delil, söylenti, genel bilgi, birinci el kişisel tecrübe vb. koşullarına ve gerçekleşme potansiyeline yönelik beklentilerini gösteren zorunluluk, gönüllülük, istek vb. anlam kategorilerinin ifadesi” şeklinde tanımlanmaktadır (2008, s. 18).

Von Fintel'e göre kiplik, "olasılık ve zorunluluk ifadeleriyle karşılanan bir anlama sahip dil bilimsel bir kategoridir." (2005, s. 20).

Barbiers'e göre kiplik, "anlamsal bir kavramdır ve olasılık, zorunluluk, ihtimal, gereklilik, gönüllülük gibi kavramları içeren bir kategoridir." (2002, s. 1).

Kılıç'a göre kiplik, "önermenin belirttiği içeriğin değeri ve geçerliliği karşısında, konuşulan veya anlatılan olayın katılımcısının, başka bir deyişle konuşucu veya anlatı kahramanının fikrini, bakışını, bildirme ilgisini ve ilişkisini gösteren bir anlam bilimi kategorisi"dir (2005, s. 70).

Portner'e göre kiplik, "dil bilimsel bir olgudur ve gramer kanalıyla gerçek olması gerekmeyen durumlar hakkında veya bunlara dayanarak insanlara bir şeyler söyleme imkânı sunar." (2009, s. 1).

Bybee'ye göre kiplik, konuşmacıların (öznel) tutumlarının ve görüşlerinin gramerleştirilmiş hâlidir. Bybee buna ek olarak kipliği tam anlamıyla karşılayan bir anlam bulmanın imkânsızlığını vurgulamıştır (1994, s. 176).

Hirik kipliği "konuşurun bir olay veya durum karşısında tutumunu belirten, gösteren, işaretleyen kipsel değeri bulunan işaretleyiciler" olarak tanımlamaktadır. Konuşurun bir olay karşısındaki öznel bakış açısı ve düşünce yapısı kiplik vasıtasıyla işaretlenir. Ayrıca konuşur düşüncesini aktarırken önermeye dair gerçek ya da gerçek dışı bilgilerini bağlı biçimbirimlerle (-mİş, -DI, -AcAk, -DIr), sözlüksel değeri olan bağımsız biçimbirimlerle (galiba, derhal, kesin, eminim ki, bence, farz edelim ki) ya da parçalarüstü birimlerle (ezgi, vurgu, tonlama) işaretleyebilir (2013, s. 250).

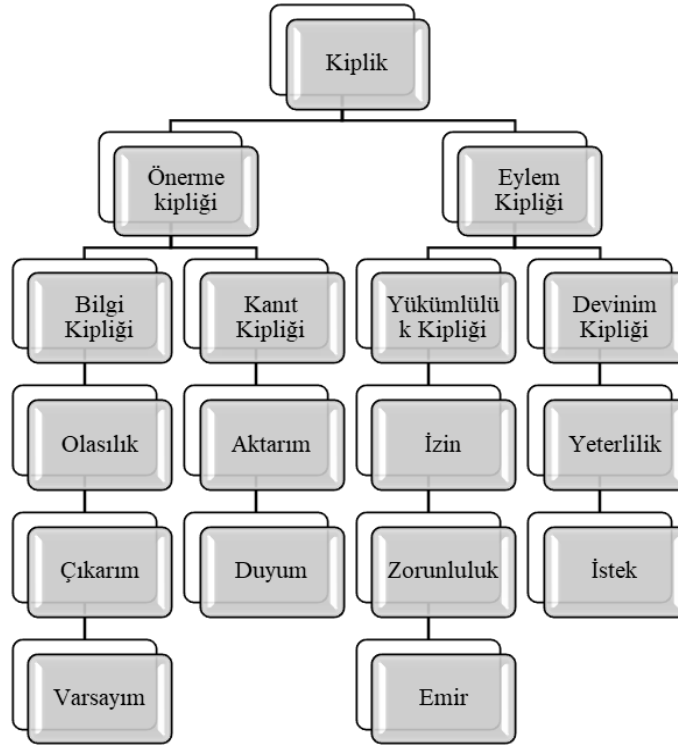
Seçkin kipliği, "konuşurun durum karşısındaki tutumu, bilgisi, beklentisi, şüphesi, zorunluluğu vb. durumları yansıtan ifade biçimleri" şeklinde tanımlamaktadır. Kiplik kavramının anlam bilime dayalı ve kapsam alanının geniş olması sebebiyle işaretleyicilerinin belirlenmesi zordur (2014, s. 10).

Çürük'e göre kiplik, "konuşurun ifade edilen önermeye karşı ne yaptığını; önerme hakkındaki bilgi durumunu, öznel bakışını, görüş ve duygularını içeren anlam bilimsel bir ulam"dır (2010, s. 59).

Tanımlarda görüldüğü gibi araştırmacıların kiplik kavramını farklı bakış açılarıyla ele aldığı, bu kategori üzerine ortak bir tanım yapmanın güç olduğu söylenebilir. Mantık alanında yapılan kiplik çalışmalarına bakıldığında bu çalışmaların temelini olasılık ve zorunluluk önermelerine dayandığı görülür. Fakat dil bilimsel kiplikte daha çok konuşurun önerme karşısındaki tutumu dikkate alınmıştır (Cruse, 2006: 109). Dil bilimsel kipliğin temeli "konuşurun ifadeye karşı tutumu", "ruhsal durumu" ve "ifade ile gerçek ilişkisine aldığı tavır" gibi kavramlardan oluşur (Kılıç, 2004, s. 5).

Kiplik kategorisi için tanımlamalarda olduğu gibi sınıflandırma konusunda da net bir sınır çizilememiştir. Dinar, kiplikteki sınıflandırma meselesinin esas sebebinin tanımlara dayandığını belirtir. Çünkü her tanım incelendiğinde farklılıkların olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların nedeni ise kiplikteki farklı özelliklerin ön plana çıkmasıdır. Bu özelliklerden hareketle de uygun bir sınıflandırma yapılmaya çalışılmıştır. Yapılan tanımların çoğunda kipliğin anlamsal boyutu ele alınmıştır. Araştırmacılar, bu anlamsal boyutun farklı alanlarına odaklanmış ve böylelikle farklı sınıflandırmalar ortaya çıkmıştır (2020, s. 68).

Genel olarak kiplik kategorisi üzerine yapılmış sınıflandırmalar incelendiğinde bu sınıflandırmalar arasında Palmer'in (2001) kiplik sınıflandırması tipolojik olarak kiplik sınıflandırmalarının bütün kategorilerini barındırması bakımından anlam bilim çalışmalarında önemli bir yer tutar. Bu sebeple çalışmamızda Palmer'in aşağıdaki şemada gösterilen kiplik sınıflandırması esas alınmıştır.



Tablo 1. Palmer'in kiplik sınıflandırması (Palmer, F. R. (2001). *Mood and modality*. Cambridge: Cambridge University Press).

Bilgi Kipliği

Bilgi kipliği, bir önermenin gerçeklik değerinin konuşur tarafından değerlendirilmesini işaretler. Bu kategorinin alt başlıklarını oluşturan olasılık, çıkarımsal ve varsayımsal ifadeler gerçeklikle olan ilişkisine göre belirlenir ve derecenin niteliğine göre de isimlendirilir (Kerimoğlu, 2018, s. 91). Palmer bilgi kipliğinin, konuşurun önermenin gerçeklik değeri karşısındaki belirsizlik ifadelerini, belli kanıtlardan yola çıkarak yaptığı çıkarım ifadelerini ve genel bilinenden yola çıkarak yaptığı varsayım ifadelerini işaretleyen bir kiplik kategorisi olduğunu belirtir (2001, s. 24). Bu ifadeler olasılık kipliği, çıkarım kipliği ve varsayım kipliği olmak üzere üç kategoriden oluşmaktadır. Olasılık kipliği konuşurun eksik bilgisinden hareketle ifade edilen belirsizlikler anlamında, çıkarım kipliği belli verilerden hareketle ulaşılan sonuç anlamında, varsayım kipliği ise bilinenlerden hareketle geleceğe yönelik tasarımlar anlamında kullanılmaktadır. Palmer, bu üç kategorinin İngilizcede genel olarak *may*, *must* ve *will* kipselleri ile işaretlendiğini belirtir ve bu kategorileri şu şekilde örneklendirir:

1. John may be in his office. "John onun ofisinde olabilir."
2. John must be in his office. "John ofiste olmalı."
3. John'll be in his office. "John ofiste olacak." (Palmer, 2001, ss. 24-25).

1. örnekte konuşur John'un ofiste olup olmadığına dair net bir bilgiye sahip değildir. Konuşur eksik bilgisinden hareketle bir ihtimal belirtir. Belirtilen ihtimalin olabirliği kadar olmama olasılığı da vardır. Bu sebeple bu örnek, olasılık kiplik alanını işaretler. 2. örnekte ise konuşur bir kanıttan (ofisteki ışıkların yanması, kapının önünde John'un arabasının olması vb.) yola çıkarak John'un ofiste olduğuna dair bir çıkarımda bulunur. Bu örnek çıkarımsal kiplik anlam alanını işaretler. 3. örnekte ise konuşur, genel çıkarımlardan yola çıkarak (John'un işe gidiş saati, işine bağlı olması vb.) geleceğe dair bir varsayımında bulunur. Dolayısıyla bu örnek varsayım kipliğini işaretler. Bu bilgilerden hareketle bilgi kipliği, konuşurun önerme karşısındaki gerçeklik hakkında tutumunu yansıtan bir kategori olarak düşünülebilir.

Olasılık Kipliği

Olasılık kipliği, gerçekleşmesi kesin olmayan olay veya durumların olabilirliği hakkında söylenmiş ifadelerdir. Bu ifadelerin gerçekleşme ihtimali olduğu gibi gerçekleşmeme ihtimali de söz konusudur. Olasılık kipliğinde kesinlik yoktur. Konuşurun bilgisinden hareketle olabilirliği muhtemel olaylar veya durumlar hakkında söylenmiş ifadeler vardır. von Wright, olasılık belirten ifadelerin “doğrulanmış”, “kararsız” veya “yanlış olduğu bilinmeyen” ifadeler olduğunu belirtir. Olasılığın belirsizliği bazen bir bilgiyi ifade etmek için bilgi birikimini bazen de gerçeklik biçimini gösterir (1951, s. 32). Kerimoğlu da olasılık kipliğini, konuşurun önerme karşısındaki gerçeklik durumuna karşı belirsizliğini yansıtan ifadeler şeklinde tanımlamaktadır (2018, s. 40). Çaresaz romanında olasılık kipliği işaretleyicileri aşağıdaki örneklerde belirlenmiştir:

(1) “Şimdi hepsi yukarıda, ihtiyar hanımın yanında. Mediha, Sabiha Hanım’a odaları gösterdikten sonra kendisi misafir sofrasını hazırlamaya indi. Evet hayat hep böyle oklarını atar, siz de göğsünüzü açar, onların ciğerlerinize saplandığını görürsünüz. Allahım, içimdeki sızı ne kadar garip... Fakat niçin? İmam nikâhı kıyılırken, onlar birbirlerine hareketlerinde tamamen hür olduklarını söylemişler miydi? Eğer Mediha da başka bir erkeğe **tutulursa** Münir Bey böyle hareket etmeyecek miydi?” (s. 59).

(2) “Mediha biraz müstehzi, biraz da acı bir sesle: “Sen de geceleri gittiğin sosyetelede gördüğün hanımlardan biriyle pekâlâ evlenebilirsin. Hatta bazen sokakta, yanında bir kadınla bile yürüdüğünü gördüm.” “Doğru... Ben fazla istekli bir adamım. Bir gün **evlenirsem** yani beni resmi nikâhla koca edinmek isteyen olursa ve ben de ona tutkun olursam bu evlenmenin seninle münasebetimizi bozmamasını isterim. Sen asıl meleğim, ruhumun ebedî karısı...” (s. 35).

-{sA} biçim biriminin genel olarak şart veya istek anlamı bilinse de olasılık anlamında da kullanıldığı görülmektedir. (1) ve (2) numaralı örneklerde konuşur gerçekleşebileceğinden emin olmadığı durumlar hakkında geleceğe dair varsayımlar ifade ederler. Bu varsayımlar aynı zamanda olasılık anlamı da taşır. Çünkü konuşurun ifade ettiği durumların gerçekleşme olasılığı olduğu kadar gerçekleşmeme olasılığı da bulunur. Bu örneklerdeki olasılık kipliği -{sA} biçim birimiyle sağlanmıştır:

(3) “Dün gece sabaha kadar sayıkladı durdu oğlancağız. Ateş gibi yanıyor. Ne yapacağımı bilmiyorum.” “Dereceniz var mı?” “Yok evladım.” “Siz şuraya oturun. Benim evde derecem var, koşup getireyim. Lazım **gelirse** doktor da **çağırırım**.” (s. 28).

(4) “Sofada bir sandalyeye oturarak reçetesini ve lazım gelen raporu da hazırladıktan sonra Mediha’ya uzattı. Kendisinin tekrar geleceğini fakat gece ihtiyaç olursa çağırılmasını söyledi. Merdivenden inerken durdu, başını çevirdi: “Annesini kendi odasına alın, hastanın yanına pek yaklaşmayın, o da **tutulursa** kurtulması pek kolay **olmaz**.” (s. 29).

(5) “Yeşil köşkün iç manzarası değişmeye başladı. Bu meşguliyet ve mesuliyet ona yeşil köşkte bir oda edinmesini mecburi kıldı. Ders verdiği odanın yanında kendisine küçük bir yatak odası da hazırlattı ve odalara sobalar kurdurttu. Aynı zamanda ihtiyar hanımın odasında aşağıya bir de zil yaptırdı. İhtiyaç **olursa** Münir’in annesi zile basarak Mediha’yı aşağıdaki odadan **çağıracaktı**.” (s. 31).

(6) “Peki ama ben o kadar genç bir kadının, bilhassa hastalığında odanda yatmış bir kadının ismine leke sürülmesini doğru bulmuyorum. Bir hâkime böyle bir şey sorulmaz ama kardeşim, ya Çaresaz başkasıyla evlenmek isterse?” Münir’in gözleri dışarı fırladı. Adeta kekeler gibi dedi ki: “Lakırdıyı kes Selçuk, belki hakkın var. Eğer o **razı olursa** bir imam nikâhı **yaparız**, o istese ben bırakırım ve üstündeki leke silinir” (s. 32).

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü gibi -{sA} biçim birimiyle olasılık anlamı sağlanmıştır. -{sA} biçim biriminin bulunduğu ilk cümleden sonra gelen ana cümlenin yüklemindeki biçim birim de büyük önem taşımaktadır. Çünkü ana cümledeki biçim birim olasılığın derecesini belirler. (3) numaralı örnekte doktorun çağırılıp çağırılmama durumu henüz belirsizdir. Bu eylem ilerleyen süreçte netlik kazanacaktır. Konuşma anında gerçekleşmeyen ve geleceğe atıfta bulunan bir eylemden bahsedildiği

için olasılık anlamını işaretlediği söylenebilir. (4) numaralı örnekte doktor yaşlı kadın için mesleki bilgisinden yararlanarak bir yargıda bulunur. Fakat bu cümlede bir gerçekleşmemişlik söz konusudur. Yani kadının bu hastalığı kolay atlatma ihtimali de bulunmaktadır. (5) numaralı örnekte ihtiyaç olması durumunda çağırılma eylemi belirtilir fakat ihtiyaç olmama olasılığı da bulunmaktadır. (6) numaralı örnekte de Mediha razı olursa nikâh yapılacağı söylenir fakat Mediha'nın bu duruma vereceği cevap olasılık dâhilindedir. Bu örneklerden hareketle $-{sA}$ biçim biriminin tek başına olasılık anlamı işaretleyebildiği gibi $-{(A)r; U/I)r}-{(y)AcAk}$ gibi biçim birimlerle bir araya gelerek de olasılık anlam alanını işaretleyebildiği görülür.

(7) “Madam çok nefis yemekler çıkardı. Bir-iki saat onlarla konuştuktan sonra Beşiktaş iskelesine beraberce indiler. Madam, “Koriçakimu,” diye sarılıp yanaklarından öptükten sonra Mediha’dan ayrıldılar. Mediha vapurda düşünüyordu. Hocalığı devam ettiği müddetçe belki burada oturamazdı. Ama Şehnaz ile hayat müşgül **olursa**, Münir’in annesini alıp buraya **geçebilirdi**.” (s. 55).

(7) numaralı örnekte $-{sA}\dots-{(y)Abil}$ biçim birimlerinin bir araya gelerek cümleye olasılık anlamı kattığı görülür. Yukarıdaki örnekten hareketle $-{sA}$ ve $-{(y)Abil}$ biçim birimleri tek başına değerlendirildiklerinde de olasılık anlamı taşımaktadır fakat genel olarak cümlenin vurgusu o biçim birimlerin tek başına yaptıkları eylemleri değil ikisinin bir araya gelerek sağladığı olasılık anlamını vurgulamaktadır. Yani bu cümlede hayatın müşgül olma/olmama durumu, eve geçme/geçmeme olasılığıyla bir arada değerlendirilmelidir.

(8) “Cehennem meskûnunun içindeki huzursuzluk belki Münir’in içinden akseden bir sahneydi. Kâh alevlere atılıyor kâh sıçrayıp buz sahrasına çıkıyor fakat gözü daima yukarıda, meleği bekliyordu. “Melek cehenneme inerse o da cehennemlik olmaz mı? Ona cennet tekrar kapılarını açar mı?” “Onun cenneti içindeki aşk.” “Bari bir de cehennem düğünü düzsek olmaz mı Münirciğim...” “Anneciğim, bu gibi aşklarda nikâh, düğün yoktur. Kalpten kalbe öyle bir kenet vardır ki onu bir şey kıramaz. Bir erkek bir kadından ötekine **sıçrayabilir** ama içindeki bağ çözülmez.” (s. 25).

(9) “Mediha fırladı, bir koşu evine giderek Hoşkadem’e ihtiyar hanım için yemek götürmesini söyledikten sonra yandaki sokakta oturan Hayrettin adlı bir doktora gitti. Doktor derhal Mediha’yla beraber yeşil köşke geldi. Dr. Hayrettin çok sıkı ve etraflı bir muayeneden sonra ellerini ispiroyla yıkadı. Mediha’ya sofraya gelmesini işaret ederek: “Bu havalide bugünlerde bir hayli tifo vakası var, dikkat edin.” Gülümseyerek: “Okuldaki çocuklara da geçmesin. Hem size de kolaylıkla **geçebilir**. Vaziyet pek iyi değil. Yanında birinin bulunması lazım.” (s. 28).

(10) “Birdenbire bütün kadınlardan, hatta bazı erkeklerden daha boylu, sırma saçlı bir kadın görüldü. Münir yüzünü görmedi. Sadece uzun beyaz kolların hareketini, manikürlü tırnaklı güzel elini kalabalığın arasında seçebiliyordu. Biraz sonra Hatice’nin annesi, yeni misafiri, odanın ortasına gelince Hâkim Münir’e takdim etti. El sıkıştılar. Sahiden müstesna güzellerden. Herhangi bir yerde güzellik kraliçesi **olabilir**.” (s. 40).

Dinçer Bahadır, $-{(y)Abil}$ biçim birimin olasılık anlamını işaretleyebileceğini belirtir (2021: 470). (8), (9) ve (10) numaralı örneklerde olasılık anlamı $-{(y)Abil}$ biçim birimiyle sağlanmıştır. Birçok anlamda kullanılabilen bu biçim birim için bağlam önemli bir yere sahiptir. Konuşur bilgi ve tecrübelerinden hareketle olabilecek muhtemel durumları belirtmektedir. (8) numaralı örnekte de bilgi ve tecrübesinden hareketle, (9) numaralı örnekte mesleki eğitimin verdiği bilgiyle, (10) numaralı örnekte ise gözleme dayalı bir yaklaşımla olabilecek durumlar ifade edilmiştir.

(11) “Ne var, ağrın mı tuttu? Daha doğuma epeyce var, en az bir ay.” “Peki, peki ama seninle ciddi konuşalım bir.” “Olur.” “Mediha Abla’nın buradan gideceğine dair bir emare yok.” “Sana bir zararı var mı? Bilakis bu kadar işi arasında çocuk takımları bile diyor.” “Ben onun dikeceği takımları çocuğuma giydirmem. Hem sana söyleyeyim, ben doğurmadan evvel o buradan **gitmeli**.” (ss. 70-71).

Kocaman, $-{mAll}$ biçim birimin gereklilik anlamı dışında olasılık, tavsiye, emir, zorunluluk gibi farklı anlam alanlarını da işaretleyebileceğini vurgulamaktadır (1983, ss. 81-85). Birçok alanı

işaretleyebilen bu biçim birimin anlam alanının belirlenmesi için bağlam ön plana çıkmaktadır. Genel olarak gereklilik anlam alanını işaretleyen –{mAll} biçim birimi (11) numaralı örnekte gelecek zamana atıfta bulunmaktadır. Geleceğe atıfta bulunmasından dolayı gerçekleşmemiş bir durumdan bahseder. Gerçekleşmemiş bir durum olasılık dâhilinde değerlendirilebilir.

(12) “Mediha o akşam Münir’in annesini yatırırken dedi ki: “Anneciğim, bizim çift Akdeniz’den döndükten sonra ben de Nikolaki’lerle Şile’de bir hafta vacances (tatil) yapmak istiyorum. Münir ile karısı sana bakarlar. Bacı da seni geceleri oyalar.” İhtiyar kadın Mediha’nın o ilk hafta evde bulunmak istememesini tabii bulmakla beraber bir çocuk gibi ağladı. “Git yavrum, beni düşünme. Fakat bil ki bu ev sensiz perişan **olacaktır.**” (s. 62).

(13) “Nihayet perşembe günü geldi çattı. Hepsinin içindeki huzursuzluğu dışarı vurmaya mâni olan Mediha’nın iradesi olmuştu. Fakat gözlerinin altı kararmış, dudaklarının kenarında çizgiler olmuştu. Perşembe sabahı tam onda Mediha bahçede Nikolaki’ler için masayı hazırlarken kapıdan Münir ile Şehnaz girdiler. Şehnaz’ın yüzü de biraz endişeli. Neyle karşılaşacağını bilmiyor gibi... Münir onu Mediha’nın yanına götürerek takdim etti ve dedi ki: “İşte annemle benim hakiki Çaresaz’ımız. Senin de ablan ve her derdine deva **olacaktır** Şehnaz.” (s. 58).

(14) “Bu ölüm Şehnaz, Mediha ve Münir’in içinde başka başka tepkiler yarattı. Şehnaz dürüst davrandı, kocasını teselli etmeye çalıştı. Fakat kafasının bir köşesinde zincirleri gevşemiş bir mahpus hissi vardı. Artık Çaresaz’ın yeşil köşkte oturmasına amil başlıca sebep ortadan kalkmıştı. Düşünüyordu ki, büyükhanım ortadan kaybolunca Mediha evin hâkim-i mutlakı gibi bir vaziyet **alacak**, Şehnaz da hemen harekete **geçecek**, Mediha’nın köşkten çekilmesi için Münir üzerinde yavaş yavaş tazyik **yapacak**. Ama talebeleri? Aman onlar da Mediha nereye gitse arından koşarlardı. Fakat bu yaz günleri biraz çekmeli.” (s. 70).

(12), (13) ve (14) numaralı örneklerde konuşur, bilgi ve deneyimlerinden hareketle olabilecek muhtemel durumları –{(y)AcAk} biçim birimi ile işaretlemektedir. Geleceğe gönderme yapan bu biçim birim henüz gerçekleşmemiş bir durumdan bahseder. Bu bilgilerden hareketle –{(y)AcAk} biçim birimi bilgi kipliğinin alt kategorisinde bulunan olasılık kiplik işaretleyicisi olarak değerlendirilebilir. Tek başına kullanıldığında da olasılık anlamı taşıyabilen bu biçimbirim –{Dır} biçim birimiyle beraber kullanılarak konuşurun olasılığa karşı kesinlik derecesini artırabilir.

(15) “Çok sevimli ve muhabbete susamış bir yüz...“Anneciğim, işte Çaresaz...” Mediha eğildi, kadının elini öptü. Kadın da onun boynuna sarıldı.“Kızım, canım otur.”“Şimdi affedin, yarın daha erken gelirim, sizi oyalarım.”Köşkten el ele çıktılar. Mediha’yı Münir evine kadar geçirdi.“Yarın mutlaka geleceksiniz değil mi?”“Evet, aynı zamanda sizin cehennem-cennet arasındaki aşk maceranızı bana okursunuz.”“Allah razı olsun, bu gece bitirmeye **çalışırım.**” (s. 22).

(16) “Vaziyet pek iyi değil. Yanında birinin bulunması lazım. “Ben gelirim.”“Ya okul?”“Yarın bizim müdürden bir haftalık izin **alırım.**” Elini cebine soktu: “Size borcum ne?” Doktor gülümseyerek:“Ben Çaresaz’ın hastalarından vizite almam. Sonra yapılacak başka bir iş daha var. Münir Bey’in dairesinde de ben bir şey yazayım, ona en aşağı yirmi gün izin **verirler**, inşallah kurtulur.” (s. 29).

(15) ve (16) numaralı örneklerde olasılık kipliği –{(A/I)r} biçim birimiyle işaretlenmiştir. Bu biçim birim anlam olarak tamamlanmamışlık veya gerçekleşmemişlik bildirmesi hâlinde olasılık anlamı taşıyabilir (Göksel ve Kerslake 2005, ss. 343-346). (15) numaralı örnekte Mediha bitirmeye çalışırım derken bitirememe olasılığı da vardır, yani bir tamamlanmamışlık söz konusudur. (16) numaralı örnekte ise doktor bilgi ve tecrübesinden hareketle izin verileceğini belirtir fakat gerçekleşmemiş bir durum söz konusu olduğu için izin vermeme olasılığı da bulunmaktadır.

(17) “Bununla beraber, bu düşünce onu rahatsız ediyor, on küsur yıldır içinde yaşadığı bir ev ve bugünkü haline getirmek için sarf ettiği emek, çok sevdiği bahçe sonra da **belki** Münir, evet, Münir onu buraya bağlayan **belki** en kuvvetli zincirdi. Bunları şuuraltından hissediyor ve Münir’i ebediyen bir başka kadına bağlanmış saydığı için bu nokta üzerinde pek öyle durmuyordu” (s. 68).

(18) “Çocuk bu devrede on bir yaşındaydı. Eve hafta sonları geliyor, babasının yanına oturuyordu. Fakat Selim Bey hemen hemen bütün şuurunu kaybetmiş gibiydi. Küçük Mediha bütün gece onu bazen Mestnaz, bazen Çaresaz, bazen de Emine diye feryadını dinler, gözlerinden yaşlar akardı. Anlaşılan Mestnaz ile Çaresaz **belki** vaktiyle seviştiği iki saraylının adıydı.” (s. 17).

(19) “Cuma günleri, bilhassa sabahları ve diğer günlerde kızı yatmadan önce ona tarihten ve bu masallardan bahsedirdi. Küçük kız babasının açık ve hoş ifadesiyle memleketin tarihini, eski masal ve şiirleri adeta ezberlemişti. Bu vaziyet, Mediha sekiz yaşına gelene kadar devam etti. **Belki** yalnızlık yüzünden, **belki** de karısının yokluğunu düşündüğünden akşamları biraz rakı içmeye başlamış, asabı da bozulmuştu.” (s.13).

(20) “Uzun boylu, ince bir genç. Biraz dişlek, kara bıyıklı. Açık başının gür saçları itinayla taranmış, üstü başı temiz ve ütülü. Kunduraları yeni boyanmış, elleri ceplerinde... Dost bir ifadeyle genç adam seslendi: “Merhaba Çaresaz Hanım!” Mediha köpeği iterek kalktı: “Merhaba... Bana Çaresaz dediklerini nereden öğrendiniz? **Herhalde** bu eve daha yeni geldiniz.” (s. 19).

(21) “Bu konuya dair imalarını Münir işitmezlikten geliyordu. Fakat Şehnaz’ın biraz da gebeliğin verdiği tabii olmayan hırçınlığı gittikçe artıyordu. Mediha çocuk takımları hazırlarken dışlerini gıcırdatıyor, “Ondan kurtulacağım **galiba**,” diye inliyordu.” (s. 70).

Söz dizimi içerisinde önemli bir yere sahip olan zarflar, konuşurun durum veya olay karşısındaki tutumunu yansıtan duyusal işlemcilerdir. Bu işlemciler eylemdeki hareketin, olayın ve sıfatın anlamını farklı şekillerde sınırlandırabildiği gibi cümledeki anlamı kuvvetlendirme anlamına da sahiptir (Hirik, 2015, s. 1368). Konuşur, olasılık anlamını (17), (18) ve (19) numaralı örneklerde *belki* zarfıyla, (20) numaralı örnekte *herhalde* zarfıyla, (21) numaralı örnekte ise *galiba* zarfıyla sağlamaktadır.

(22) “Şehnaz içinden, “Çaresaz’ın kalesi annen.” Diye geçirdiyse de bir şey söylememeyi uygun buldu. Ama on beş gün süren saadet güneşinin ışığı üstünde bir bulut hâsıl olduğunu hissetti. Gerçi her çift ne kadar mesut olurlarsa olsunlar mizaçlarında tabii olan başkılıklardan türlü münakaşalar olabilir fakat bunların ikisinin de içini yiyen Çaresaz’dı. Yani bir üçüncü şahsın kudretli ela gözleriydi. Münir’e Çaresazsız ev bomboş geldi. Sonra evin idaresi eskisi gibi **belki yürümeyecekti.**” (s. 63).

(23) “Ertesi gün yine yeşil köşkün kapısı boştu. **Belki** artık bahsettiği iki haftalık iznini **doldurmuş**, adliyeye **gitmişti.**” (s. 27).

(24) “Madam çok nefis yemekler çıkardı. Bir-iki saat onlarla konuştuktan sonra Beşiktaş iskelesine beraberce indiler. Madam, “Koriçakimu,” diye sarılıp yanaklarından öptükten sonra Mediha’dan ayrıldılar. Mediha vapurda düşünüyordu. Hocalığı devam ettiği müddetçe **belki** burada **oturamazdı.** Ama Şehnaz ile hayat müşgöl olursa, Münir’in annesini alıp buraya geçebilirdi. Burası Teknik Üniversite’ye pek uzak değildi, orada da talebe bulunabilirdi. Hatta şimdiki talebelerinden bazıları burasını tercih edebilirdi. **Herhalde** Münir’in Şehnaz’la resmî nikâhları yakında **kıyılacaktı.**” (s. 35).

(25) “Mediha’nın acaba bu evi almak neden birdenbire aklına gelmişti? Belki gönlünde istikbali biraz karışık gördüğü için. Onlara şimdi Hoşkadem’in evinin karşısındaki yeşil köşkte oturduğunu söyledi. Onları Perşembe günü yemeğe davet etti. Bahçede yemek yedirecekti. **Belki** o gün on bin lirayı da teslim **edecekti.**” (s. 54).

(26) “Çok sevimli ve muhabbete susamış bir yüz... “Anneciğim, işte Çaresaz...” Mediha eğildi, kadının elini öptü. Kadın da onun boynuna sarıldı. “Kızım, canım otur.” “Şimdi affedin, yarın daha erken gelirim, sizi oyalarım.” Köşkten el ele çıktılar. Mediha’yı Münir evine kadar geçirdi. “Yarın **mutlaka geleceksiniz** değil mi?” (s. 22).

Zarflar cümle içerisinde çok anlamlılık sergileyen kiplik işaretleyicilerinin belirlenmesinde önemli bir rol oynar (Kerimoğlu, 2018, s. 45). Yukarıdaki örnekler incelendiğinde –{(y)AcAk}, –{mİş} gibi biçim birimler cümlede bir zarf olmadan kullanılması durumunda çok anlamlılık veya belirsizlik yaratabilir fakat cümle içerisinde bir zarf kullanıldığında biçim birimin anlamını doğrudan

etkiler. Örneklerde de kullanılan biçim birimler zarflardan etkilenecek olasılık anlam alanını işaretlemiştir. Hirik, “Ali bugün eve gelecek.” cümlesinden hareketle bu durumu açıklamıştır. – {(y)AcAk} biçim biriminin kiplik olarak hangi anlam alanını işaretleyeceğine dair belirsizlik olduğunu belirtir. Fakat bu cümleye galiba, herhalde, belki gibi bir zarf getirildiğinde belirsizlik giderilebilir (2015, s. 1371). (22), (23), (24) ve (25) numaralı örneklerde belki ve herhalde zarfları kullanılsaydı anlam belirsizliği oluşabilirdi fakat bu zarfların kullanılmasıyla cümlenin olasılık anlamı net bir şekilde ortaya çıkar. (26) numaralı örnekte ise konuşur mutlaka zarfıyla gelme olasılığını artırır. Yani zarflar cümle içerisinde tek başına kiplik işaretleyicisi olarak kullanıldığı gibi bazı durumlarda da cümle içerisindeki biçim birimlerin anlamlarına da katkıda bulunarak anlam belirsizliğini ortadan kaldırırlar.

(27) “Oturduğu odada, pek de öyle bir tek odada oturan bir kimsenin vaziyeti yok gibiydi. Penceresindeki perdenin tülleri kıymetli, perdenin kendisi krem renginde halis ketendi. Yerde kıymetli bir halı, köşede bir sedir, yanında rahat bir koltuk, duvarda epeyce yüklü bir kitaplık, ortada bir masa – üzerinde yazı yazılır, belki çay içilir, yemek **de** yenir.” (s. 11).

(28) “Nihayet kapıda bir araba durdu ve Mediha lacivert kostümü ile elinde çantası, içeri girdi. Münir koşarak boynuna sarıldı. Kocasının bu tehalık ve heyecanını pencereden gören Şehnaz kendi kendine, “İmam nikâhlı **yahut** nikâhsız, bu karı mutlak Münir’in metresi,” diyordu.” (s. 64).

(27) numaralı örnekte konuşur masa üzerinde yemek yeme ve çay içme eylemlerini yazı yazma eylemine göre daha uzak bir olasılık olarak değerlendirir. Örnekteki olasılık anlamı belki zarfıyla da bütünleşerek dA bağlacı tarafından işaretlenmiştir. (28) numaralı örnekte ise konuşur, Mediha’nın Münir’in imam nikâhlı veya nikâhsız karısı olabileceğine dair olası bir ifadeye bulunmuş ve olasılık anlamını yahut bağlacıyla sağlamıştır.

(29) “Münir’i içeri davet etmeden elini sıktı, içeriye girip kapıyı çarçabuk kapadı. Şimdi Münir, kuyruğunu kırmış, yavaş yavaş hav hav diye bağırarak Karacan’la oradan ayrıldı. Ertesi gün evine dönerken ilk defa bir hastayla ilgisinin aynı zamanda şahsi hayatına temas eden bir problem olması **ihhtimaliyle** karşı karşıya geldiğini hissediyor, içinden gitmemeyi kuruyordu.” (s. 22).

(30) “Çaresaz... Seninle bir imam nikâhı yapmamızı teklife geldim.”“Neden icap etti bu?” “Selçuk bana, belki senin başka biriyle evlenme **ihhtimalin** olduğunu söylediği zaman... Acaba?” (s. 34).

(31) “Mediha kapıda veda etmek istedi. Fakat Münir kapıyı iterek içeriye girdi.“Affedin. Bu akşam dizinin dibinde oturup sükün bulmak istiyorum. Cennet kızı Çaresaz.” Çaresaz onu kovamazdı. Duvardaki lambayı yaktı, koltuğuna oturdu, Münir’e sandalyeyi gösterdi. Fakat o, yere çökerek başını kızın dizine dayadı. Bu baş o kadar sıcak, o kadar sıcaktı ki, Münir’in bir hastalık başlangıcında olduğu **muhakkak** gibiydi.” (s. 26).

(29), (30) ve (31) numaralı örneklerde kelimeler kiplik işaretleyicisi olarak olasılık anlamını işaretlemektedir. Konuşur, ihtimal kelimesiyle (29) numaralı örnekte şahsi hayatına temas eden bir problem olup olmadığı karşısında tam bir bilgiye sahip olmadığını, (30) numaralı örnekte ise Çaresaz’ın başka biriyle evlenip/evlenmeme durumu karşısında bir belirsizlik anlamı içerisinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu iki örnekte de konuşurun yargısı olasılık bağlamında değerlendirilebilir. Çünkü yargı kesinlikten uzak bir düşünce boyutundadır. Bu düşüncelerin tam tersi durumlarının da olması olasıdır. (31) numaralı örnekte Şehnaz Münir’in başının sıcak olmasını bir hastalığın başlangıcı olarak değerlendirir. Fakat Münir’in ateşinin olmasının az da olsa başka sebepleri olabilir.

(32) “Ne dersin Çaresaz, Münir’in tavrından şüpheleniyorum. **Acaba** yine bir kadın peşinde aklını mı kaybetti?” “Anneciğim bu defa vaziyet çok ciddi. Benim senden bir ricam var. Münir şu emekli paşanın kızıyla evlenecek.” (s. 56).

(33) “**Acaba** böyle biten bir hayatta onlar ermiş muradına diyebilir miyiz?” (s. 75).

(32) ve (33) numaralı örneklerdeki olasılık anlamı acaba ile sağlanmıştır. (32) numaralı örnekte konuşur Münir üzerinden bir tahmin yürütür. Konuşurun gerçekliğinden emin olmadığı bu tahmin olasılık bağlamında değerlendirilebilir. Çünkü tahmin edilen durumun netliği yoktur ve bu tahmin dışında farklı durumların da olması muhtemeldir. (33) numaralı örnekte ise konuşurun belirttiği durum olasılık dâhilinde değerlendirilebilir çünkü belirtilen durumun tam tersi de düşünülebilir.

Çıkarım Kipliği

Çıkarım, “doğruluğu doğrudan doğruya bilinmeyen bir önermenin doğru olarak kabul edilmiş diğer önermelerle bağlantısına dayanarak yapılan sonuç çıkarma işlemi” şekline tanımlanmaktadır (Akarsu, 1975, s. 40). Çıkarım kipliği de konuşurun deneyimlerinin yanı sıra farklı türden kaynaklardan elde ettiği bilgilerden hareketle akıl yürütmeye dayalı veya sonuçlara bakılarak ortaya konan önermelerin işaretlendiği kiplik kategorisidir (Hirik, 2014, s. 353). Çıkarım ve olasılık kiplikleri anlam olarak gerçekleşmemişlik belirttiği için yakınlık gösterebilir. Fakat çıkarım kipliğinde konuşur ortaya bir dayanak koyar veya konuşurun ulaştığı sonuç belli verilerden tahmin edilebilir (Kerimoğlu, 2018, s. 41). Çaresaz romanında çıkarım kipliği zarflar, kelimeler ve morfolojik yapılarla aşağıdaki şekilde işaretlenmiştir.

(34) “Anneciğim, bu gibi aşklarda nikâh, düğün yoktur. Kalpten kalbe öyle bir kenet vardır ki onu bir şey kıramaz. Bir erkek bir kadından ötekine sıçrayabilir ama içindeki bağ çözülmez.”
“Kadın kıskanmaz mı dersin?”
“Hayır, bu gibi emsalsiz kadınlar öyle şey bilmezler. Kalbini bağladığı erkeğe canını da bağlamış, hayatını da **vakfetmiştir.**” (s. 25).

(35) “O gün akşama doğru talebeler gelirken içlerinden biri diyordu ki:
“Bu sabah buradan geçerken bir imamın iki kişiyle köşke girdiğini gördüm, inşallah hayırlıdır.”
Biri gülererek, “Belki hâkim bey bizim hocayı nikâh **etmiştir,**” dedi.” (s. 37).

(34) ve (35) numaralı örneklerde –{mİştİr} biçim birimi cümleye çıkarım anlamı katmıştır. (34) numaralı örnekte konuşur bilgi ve tecrübesinden hareketle emsalsiz kadınlar üzerinden bir çıkarıma gitmiştir. Bağlamdan da anlaşıldığı gibi konuşurun bu kadınlar hakkında bilgi sahibi olduğu ve bu bilgiden hareketle bir çıkarıma gittiği anlaşılır. (35) numaralı örnekte ise imamın köşke girmesinden hareketle çıkarımda bulunulmuştur. Genel olarak geçmiş zaman eki olarak bilinen bu biçim birim bilgi kipliğinin alt kategorisinde yer alan çıkarım anlamını da işaretleyebilmektedir.

(36) “Birdenbire bütün kadınlardan, hatta bazı erkeklerden daha boylu, sırma saçlı bir kadın göründü. Münir yüzünü görmedi. Sadece uzun beyaz kolların hareketini, manikürlü tırnaklı güzel elini kalabalığın arasında seçebiliyordu. Biraz sonra Hatice’nin annesi, yeni misafiri, odanın ortasına gelince Hâkim Münir’e takdim etti. El sıkıştılar. Sahiden müstesna güzellerden. Herhangi bir yerde güzellik kraliçesi **olabilir.**” (s. 40).

(36) numaralı örnekte konuşur kadının güzelliğinden hareketle güzellik kraliçesi olabileceği çıkarımını yapmıştır. Kiplik kategorisinin birçok anlam alanını işaretleyebilen –{(y)Abil} biçim biriminin bu örnekte konuşurun dayanağını ortaya koymasıyla çıkarım kipliğini işaretlediği söylenebilir.

(37) “Münir o günlerde Mediha’nın odasında sade para almak için geliyor, konuşmadan gidiyordu. Nihayet pazarın arifesi geldi çatı. O akşam Mediha’nın odasında girince bir sandalye çekti, karşısına geçip oturdu: “Ne garip, Çaresaz, hayatın bu anlarında dahi senden akıl almak ihtiyacını duyuyorum.” Mediha önündeki kâğıtlarla meşgul. “Beni dikkatle dinle, Çaresaz.” “Dinliyorum, evet bu defa âşik olduğun kadını kolay ele geçiremedin **galiba.**” (s. 46).

(38) “Nihayet tam o onda Şehnaz’ın kapısı çaldı. Yine o küçük besleme kapıyı açtı. Paşanın odasına çıkardı. Kapıyı vurup girince tebessüm ederek: “Şehnaz bana bu sabah beni görmek istediğinizi söyledi. O tembel kız **galiba** hâlâ uyuyor. Buyurun, söyleyin hayrola.” (s. 48).

(39) “Gel benim Çaresaz kızım,” diye lafa başladıktan bir iki dakika sonra Münir elinde bir tomar kâğıtla geldi. Mediha'nın elini sıktı, kadınların karşısına geçip oturdu. Mediha sordu: Sizin ateşiniz var **galiba**, elleriniz o kadar sıcak ki!” “Biraz da ihtiyarlar ve çocuklar gibi belki benimle de ilgilenirsiniz diye elimi ısıttım.” (s. 24).

Türkçede galiba, herhalde, belki gibi zarflar olasılık anlamında kullanıldığı gibi çıkarım anlam alanını da işaretleyebilir. Konuşur (37) numaralı örnekte Münir'in hareketlerini inceleyerek, (38) numaralı örnekte Şehnaz'ın kapıyı açmamasından hareketle, (39) numaralı örnekte ise Münir'in yüzünün sıcak olması gibi delillerden yola çıkarak ve bu delilleri de bilgi ve tecrübesiyle birleştirerek galiba zarfıyla bir çıkarımda bulunmuştur.

(40) “... kız elini bile vermeden içeri girdi, kapıyı kapadı. Münir yeşil köşkün içine çok ağır adımlarla girdi. Yavaş yavaş yürüyerek annesinin odasına çıktı. Hiç konuşmuyordu. Odada aşağı yukarı geziniyordu. Annesi onun herhalde çok ağır davalarla meşgul olduğunu zannediyordu. Mediha ise bu vaziyeti biraz seziyordu: **Demek** bu defaki aşkı çok ciddi, belki de sevdiği kadından yüz bulamıyor.” (s. 46).

(41) “Biraz sonra Şehnaz ile Münir geldiler. Şehnaz'ın soğuk tavrının farkına varmış olmakla beraber Mediha bir şey belli etmeden onun boynuna sarıldı. Şehnaz acı acı gülererek: “Münir'in öpücüklerine benim yanağında mı cevap veriyorsun?” “Evet, Şehnazcığım. O kadar evi göreceğim gelmiş ki! Gel seni bir daha öpeyim.” Bacı, elinde tepsiyle girdi. Şehnaz'a “Sizin yemeğiniz sofrada,” dedi. Onlar aşağıya indikten sonra Mediha, büyükhanımın ne kadar zayıflamış olduğunu farkına vardı. **Demek** Mediha olmasa ihtiyar ölecek!” (s. 66).

(42) “Çaresaz:Artık köşkte kalmak istemezse Yıldız'a taşınabilir. Talebe meselesinin halli kolay. Bunu yapmak lazım çünkü ihtiyar hanım ortadan kalkınca Şehnaz, onun da çekilmesi için kim bilir Münir'e ne kadar tazyik edecek.Münir: Annesinin ölümü onu çok sarsmış. Aynı zamanda Çaresaz sadece ihtiyar yaşadıkça yeşil köşkü terk etmemeye söz vermişti. **Demek ki** hangi dakika isterse köşkten çekilebilir.” (s. 70).

(43) “Küçük Mediha bütün gece onun bazen Mestnaz, bazen Çaresaz, bazen de Emine diye feryadını dinler, gözlerinden yaşlar akardı. **Anlaşılan** Mestnaz ile Çaresaz belki vaktiyle seviştiği iki saraylının adıydı.” (s. 17).

Yukarıdaki öneklerde çıkarım anlamı demek (ki) ve anlaşılan kelimeleriyle işaretlenmiştir. Bu kelimelerin işaretlediği alanın belirlenmesi için anlam önemlidir. (40) numaralı örnekte Mediha, Münir'in önceki hâllerinden hareketle mevcut durumu hakkında bir çıkarımda bulunur. (41) numaralı örnekte konuşur görsel delillerden hareketle (büyükhanımın zayıflaması) bir çıkarımda bulunur (42) numaralı örnekte verilen sözden hareketle bir çıkarımda bulunur. (43) numaralı örnekte ise konuşur babasının feryadından hareketle bir çıkarımda bulunur. Yani bu örneklerde konuşur bir dayanaktan hareket ederek bir çıkarıma ulaşır. Bu çıkarıma ulaşmak için de demek (ki) ve anlaşılan kelimelerinden faydalanır.

(44) “Belki gece daha uzun oturursunuz. Sizi sıkarsa benim cehennem ve melek hikâyemi okumam.”Bu akşam da esasen az kalacağım, yapılacak işlerim çok. Yarın akşam gelsem **bence** daha iyi olur.” (s. 23).

(45) “Nihayet kapıda bir araba durdu ve Mediha lacivert kostümü ile elinde çantası, içeri girdi. Münir koşarak boynuna sarıldı. Kocasının bu tehâlük ve heyecanını pencereden gören Şehnaz kendi kendine, “İmam nikâhlı yahut nikâhsız, bu karı **mutlak** Münir'in metresi,” diyordu.” (s. 64).

(46) “Küçük Mediha bütün gece onun bazen Mestnaz, bazen Çaresaz, bazen de Emine diye feryadını dinler, gözlerinden yaşlar akardı. **Anlaşılan** Mestnaz ile Çaresaz belki vaktiyle seviştiği iki saraylının adıydı.” (s.17).

(47) “Evet, hissediyordu ki hayatı yine bir dönüm noktasında. Bu dönüm noktasının bir çıkmaz olmaması için çok ciddi düşünmek, tedbir almak mecburiyetindeydi. Bu kıza mutlak, mutlak sahip olmak istiyor fakat... Ya Çaresaz! Hâkimin kalbi ikiye ayrılmış gibiydi. Bir tarafı sakin, huzur

içinde. Öteki taraf çırpıyor, çırpıyordu. Hem de nasıl. Bu kıza **ancak** evlenmek mukabilinde sahip olabilirdi.” (s. 45).

(44) numaralı örnekte bence kelimesiyle çıkarım kipliği işaretlenmiştir. Konuşur o gün için yapılacak işlerinin çok olması, işlerinin olmadığı bir gün yani yarın akşamın daha iyi olabileceği çıkarımında bulunmuştur. (45) numaralı örnekte ise Şehnaz, Münir’in Çaresaz ile olan yakınlığından hareketle bir çıkarım yapmıştır. Çıkarım anlamı da mutlak kelimesiyle işaretlenmiştir. (46) numaralı örnekte Çaresaz babasının feryadından hareketle anlaşılan kelimesiyle çıkarımında bulunmuştur. (47) numaralı örnekte ise çıkarım anlamı ancak ile işaretlenmiştir. Konuşur bilgilerinden yola çıkarak bir yargıya varmıştır.

(48) “Hâkim Bey, şimdi bu Muhitin Çaresaz’ı diye anılan eski öğretmen ve şimdi İngilizce hocası hanım sizin evde kiracıymış?” “Kiracıdan çok fazla. Gerçi zamanının büyük bir kısmını İngilizce derslerine veriyor ama yine de **olmasa** annem **yaşayamazdı**.” (s. 42).

(49) “Mediha Hanım’ın çocukluğu ve gençliğinin başlangıcı çok garip geçmişti. Babası Selim Bey, Abdülhamid devrinde kilercibaşının yanında mühim bir mevki sahibiydi. Sarayın yüksek fikirli adamlarıyla arkadaşlık ederdi. O zaman Yıldız’da oldukça büyük bir ev edinmiş ve orada Emine Hanım isimli bir aileden güzel bir kadınla evlenmişti. Ne yazık ki evlendiği sene Abdülhamid tahttan inmiş, sarayda bazı değişiklikler olmuş, Selim Bey de açığa kalmıştı. Karısı beş-altı yıl sonra Mediha’yı doğurdu, sonra da çok yaşamadı. Selim Bey’in geliri olmadığından ilk yıllarda nesi var nesi yok sarf **etmiş gibiydi**.” (s. 13).

Çıkarım anlamı tek bir işaretleyiciyle sağlanabildiği gibi birden çok işaretleyicinin bir araya gelmesiyle de sağlanabilir. (48) numaralı örnekte $-{sA}\dots\{(A/I)r\}$ biçim birimleri çıkarım anlamını işaretlemiştir. Bağlamdan da anlaşılacağı üzere konuşurun daha önceden Çaresaz ve annesi arasındaki ilişkiyi gözlemlendiği anlaşılır. Bu bilgidен hareketle de bir çıkarımda bulunmaktadır. (49) numaralı örnekte ise konuşur bilgi ve tecrübelerine dayanarak Selim Bey’in içinde bulunduğu duruma dair bir çıkarımda bulunur. $-{mİş}\dots$ gibi yapısını kullanarak çıkarım anlamı işaretlenir.

Varsayım Kipliği

Varsayım kipliği, konuşurun henüz gerçekleşmeyen olayları kabul etmesine dayanır (Hirik, 2014, s. 363). Henüz gerçekleşmeyen olaylar gerçek kabul edilmesi yönüyle olasılık ve çıkarım kipliğinden ayrılmaktadır. Konuşur söylediği düşüncenin gerçekliğinden emin değildir fakat bu düşünceden hareketle geleceğe dair bir plan yapmayı hedefler (Kerimoğlu, 2018, s. 41). Palmer, çıkarım ve varsayım arasındaki farkı şu şekilde ifade etmektedir: Çıkarım kipliği, konuşurun gözlemlerinden elde ettiği yargılardan oluşurken varsayım kipliği, konuşurun deneyim veya genel bilgilerden elde ettiği yargılardır (2001, s. 25). Bu durumda varsayım kipliği, konuşurun zihnindeki bir düşüncüyü bilgi ve tecrübesinden hareketle öne sürülen önerme veya önermeler takımı olarak tanımlanabilir. Varsayım kipliğinde konuşurun ifade ettiği durumun gerçekleşmesi kesin değildir. Bu ifadeler yalnızca konuşurun zihnindeki tasarımlardır. Bu tasarımlar genellikle konuşurun isteği doğrultusunda meydana gelir. Bu bakımdan istek kategorisiyle de yakınlık gösterdiği söylenebilir. Çaresaz romanında varsayım kiplikleri aşağıdaki şekilde işaretlenmiştir.

(50) “Akşam olup da Mediha dönmeyince ana oğulun da neşeleri kaçtı. Münir uyumuyor, annesini bahane ederek mütemadiyen odadan çıkıyor, tekrar odaya dönmeden önce durmadan sofrada dolaşıyordu. Ah o **gelse**, onun masasının karşısında oturup biraz içini **dökse!**” (s. 64).

(51) “Mediha biraz müstehzi, biraz da acı bir sesle: “Sen de geceleri gittiğin sosyetelerde gördüğün hanımlardan biriyle pekâlâ evlenebilirsin. Hatta bazen sokakta, yanında bir kadınla bile yürüdüğünü gördüm.” “Doğru... Ben fazla istekli bir adamım. Bir gün **evlenirsem** yani beni resmi nikâhla koca edinmek isteyen **olursa** ve ben de onu tutkun **olursam** bu evlenmenin seninle münasebetimizi bozmamasını isterim. Sen asıl meleğim, ruhumun ebedi karısı...” (s. 35).

$-{sA}$ biçim birimi varsayımsal ve gerçek karşıtlığı durumları belirtir. Dilek veya şart bildirme, bir buyurumda bulunma gibi gerçek dışı önermeler oluşturan bu ek önermeleri yargı

düzleminden çıkararak varsayım ya da hayali bir duruma dönüştürür (Ruhi, Turan ve Zeyrek, 2000, ss. 19-21). Kerimoğlu, varsayım kipliğinin konuşurun daha sonra dile getireceklerine dayanak oluşturduğunu bu sebeple de şart ifadesine benzediğini belirtir (2018, s. 42). (50) ve (51) numaralı örneklerde varsayım anlamı –{sA} biçim birimiyle sağlanmıştır. (50) numaralı örnekte konuşur bir isteğini belirtir ve bu isteğe varsayım niteliği yükler. (51) numaralı örneklerde ise konuşur geleceğe dair bir tasarı inşa etmiştir. Bu tasarının gerçeklikten uzak olduğu, konuşurun zihninde kurduğu ve bu kurguya inandığı görülür. Konuşurun –{sA} biçim biriminin şart anlamını da kullanarak geleceğe dair bir varsayımı şarta bağladığı söylenebilir.

(52) “Şimdi hepsi yukarıda, ihtiyar hanımın yanında. Mediha, Sabiha Hanım’a odaları gösterdikten sonra kendisi misafir sofrasını hazırlamaya indi. Evet, hayat hep böyle oklarını atar, siz de göğsünüzü açar, onların ciğerlerinize saplandığını görürsünüz. Allahım, içindeki sızı ne kadar garip... Fakat niçin? İmam nikâhı kıyılırken, onlar birbirlerine hareketlerinde tamamen hür olduklarını söylemişler miydi? **Eğer** Mediha da başka bir erkeğe **tutulursa** Münir Bey böyle hareket etmeyecek miydi?” (s. 59).

-sA biçim birimi cümlede tek başına varsayım anlamı işaretlediği gibi başka yapılarla da bir araya gelerek varsayım anlamı işaretleyebilir. (52) numaralı örnekte varsayım anlamı kiplik işaretleyicisi olarak eğer...-{sA} yapısıyla sağlanmıştır. Henüz gerçekleşmeyen gelecekte olası bir durum tasarlanmıştır. Varsayım ve olasılık anlam alanları arasında da yakın bir ilişki söz konusudur. Varsayım henüz gerçekleşmeyen gerçekleşip gerçekleşmeme durumu belirsiz olan olaylardan oluştuğu için aynı zamanda olasılık anlam alanını da işaretleyebilmektedir.

(53) “Haydi, eve git ben Madam Nikolaki’yi yarın yollarım, öbür gün de eşyalarım taşınır.” Yıllar yılı hayatını bağladığı ve idare ettiği evden içini tamamen koparır gibiydi. “Sabiha Hanım’ı eve getir, paşayı da haberdar et, Şehnaz doğuruncaya kadar geceleri buraya gelme. Bu defa da yavruna ben kıydım **zannederler**.” (s. 74).

(54) “Kız elini bile vermeden içeri girdi, kapıyı kapadı. Münir yeşil köşkün içine çok ağır adımlarla girdi. Yavaş yavaş yürüyerek annesinin odasına çıktı. Hiç konuşmuyordu. Odada aşağı yukarı geziniyordu. Annesi onun herhalde çok ağır davalarla meşgul olduğunu **zannediyordu**.” (s. 46).

(55) “Münir, ben artık eve dönemem. Esasen talebelere buraya taşınacağımı söylemiştim. Hemen hepsi buraya gelecekler. Fakat bunun on gün sonra olacağını **zannediyorlardı**.” (s. 73).

(53), (54) ve (55) numaralı örneklerde varsayım anlamı zannet- fiiliyle sağlanmıştır. Bu üç örnekte de bir gerçekleşmemişlik ve bir tasarı söz konusudur. Gerçekleşmemiş ve konuşurun zihninde bir tasarı hâlinde olan düşüncelerin varsayım anlamı taşıdığı söylenebilir. Ayrıca bu örnekler olasılık anlamını da işaretleyebilir. Çünkü gerçekleşmemiş her olay bir olasılık dâhilinde değerlendirilebilir.

(56) “**Acaba** Münir hasta olsa, herhangi bir felakete düşse, Şehnaz, Mediha’nın yaptığını yapabilir miydi? Çok şükür, elindeki roman, talebeler, ihtiyar hanım ve Münir’in bazı geceler kendisi masa başındayken gelip karşısına oturması, baş başa konuşmaları onu teskin ediyordu.” (s. 68).

(56) numaralı örnekte varsayım anlamı acaba kelimesiyle sağlanmıştır. Çünkü konuşur zihninde gerçekleşmemiş bir olay tasarlanmaktadır. Gerçekleşmemişlik ve bir tasarı söz konusu olduğu için varsayım kipliğini işaretlediği söylenebilir.

(57) “İhtiyar, Mediha’nın boynuna sarılmış, hıçkırıyordu. “Anneciğim, şimdi benim senden bir ricam var.” “Söyle, sana canımı vermeye hazırım.” “Münir çok üzülüyor. Seni temin ederim, kız hem güzel hem terbiyeli, asil.” “A kızım, sen bunu söylerken **sanki** Münir’in öz kardeşiymişsin hissini veriyorsun.” (s.57).

(58) “O hafta imam nikâhı kıyıldı, merasim yapılmadı, Öğleden sonra, daha doğrusu akşama doğru talebeler geleceği için nikâh sabahleyin yapıldı. Büyükhanımın sevincine sınır yoktu. **Sanki** kendisi nikâh oluyormuş gibi giyindi, başına beyaz bir başörtüsü örtterek imamı odasına çağırdı.” (s. 36).

(57) ve (58) numaralı örneklerde varsayım anlamı sanki kelimesiyle sağlanmıştır. Her iki örnekte de olmayan bir şey varmış gibi düşünülmüştür. Bu sebeple de varsayım kipliğinin işaretlendiği söylenebilir.

Sonuç

Kiplik, dilin hem anlamsal hem de biçimsel özelliğini kapsar. Birçok araştırmacı tarafından farklı yaklaşımlarla ve bakış açılarıyla incelenmiş olan kiplik kavramı üzerine ortak bir tanım ve tasnif yapılamamıştır. Bu nedenle kiplik sınıflandırmaları ve tanımları farklılık göstermektedir. Bu sınıflandırmalar arasında Palmer'in (2001) kiplik sınıflandırması tipolojik olarak kiplik sınıflandırmalarının bütün kategorilerini barındırması bakımından alan yazında önemli bir yer tutar. Bu sebeple çalışmamızda Palmer'in kiplik sınıflandırması esas alınmıştır.

Yapılan inceleme neticesinde bazı kiplik anlamlarının biçim birimlerle doğrudan işaretlenirken bazı kategorilerin anlamsal olarak işaretlendiği tespit edilmiştir. Kiplik işaretleyicisi olarak değerlendirdiğimiz bir biçim birim birden çok anlam alanını işaretleyebilir. Ayrıca kiplik kavramı cümle içerisinde tek bir biçim birimle işaretlendiği gibi birden çok yapının bir araya gelmesiyle de işaretlenebilir. Kiplik kavramı kip, zaman gibi diğer dil bilgisi kategorilerinden farklı olarak yüklem, sözler, zarflar gibi gramatik kategorilerle de işaretlenebilir. Çalışmamız sonucunda bilgi kipliğinin alt başlıklarını oluşturan olasılık kipliğinin “-{sA}, -(y)Abil}, -{mAlI}, -{(y)AcAk}, -{(A/D)r}, belki, herhalde, galiba, ihtimal, muhakkak, dA, yahut”; çıkarım kipliğinin “-{mİştIr}, -{(y)Abil}, mutlak, galiba, bence, anlaşılan, demek”; ve varsayım kipliğinin “-{sA}, -(y)Abil}, eğer...-{sA}” biçim birimleriyle ve yapılarıyla işaretlendiği tespit edilmiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Bu makaleye birinci yazarın %50, ikinci yazarın %50 oranında katkısı vardır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması oluşturacak bir husus yoktur.

Açıklama: Bu çalışma, "Halide Edip Adıvar'ın Çaresaz Romanında Kiplik" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Kaynaklar

Adıvar, H. E. (2011). *Çaresaz*. İstanbul: Can Yayınları.

Akarsu, B. (1975). *Felsefe terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.

Aslan Demir, S. (2008). *Türkçede isteme kipliği semantik-pragmatik bir inceleme*. Ankara: Grafiker Yayınları.

Barbiers, S. (2002). Current issue in modality: an introduction to modality and its interaction with the verbal system. *Modality and its interaction with the verbal system*. (Ed. S. Barbiers vd.). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing, 1-8.

Bybee, J., Perkins, R. ve Pagliuca, W. (1994). *The evolution of grammar tense, aspect, and modality in the languages of the world*. Chicago: The University of Chicago Press.

Çüçen, A. K. (2015). *Klâsik mantık*. Bursa: Sentez Yayıncılık.

- Çürük, S.M. (2010). Olumsuzluk ve kiplik arasındaki ilişki: bakış ve yaklaşımlar. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 7 (2), 57-72.
- Dinar, T. (2020). Kiplik. *Türkçede dilbilgisel ulamlar*. (Ed. Erdoğan Boz). Ankara: Gazi Kitapevi, 57-90.
- Dinçer Bahadır, Şaziye (2021). -{(y)Abilir} Biçimbirimim kipsel değeri. *Doğumunun 60. yılında Nevzat Özkan armağanı ediyä yazık*. (Ed. Hacer Tokyürek, Beytullah Bekar). Ankara. Nobel Yayınları. 467-477.
- Göksel, A. Ve Kerslake, C. (2005). *Turkish: a comprehensive grammar*. London and Newyork: Routledge.
- Hirik, S. (2013). Türkçede kip-kiplik terimleri ve tanımları üzerine. *Bengü Beläk: Ahmet Ercilasun armağanı*. (Ed. Bülent Gül). Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları, 243-252.
- Hirik, S. (2014). *Türkiye Türkçesinde bilgi kiplikleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Hirik, S. (2015). Türkçede bağımlı-biçimbirimsel kipliklerin çok işlevliliği üzerine. *International Journal of Languages Education and Teaching*. UDES, 2395-2409.
- Kerimoğlu, C. (2018). *Kiplik ve kip*. Ankara: Pegem Akademi.
- Khomutova, N. T. (2014). Mood and modality in modern English. *Science Direct, Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 154, 395-401.
- Kılıç, F. (2004). *Kırgız Türkçesinde bilgi kipliği: delile dayananların diğer bilgi kiplikleriyle ilişkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, F. (2005). Kırgız Türkçesinde algısal delile dayalılık. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 68-113.
- Kocaman, A. (1983). Türkçede kip olgusu üzerine görüşler. *Bellekten 1980- 1981*. Ankara: TDK Yayınları, 81-85
- Palmer, F. R. (2001). *Mood and modality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Portner, P. (2009). *Modality*. Oxford: Oxford University Press.
- Ruhi, Ş. Turan, Ü. D. ve Zeyrek, D. (2000). Koşul tümcelerinde varsayımsallık ve gerçek karşıtlığı, XIII. Dilbilim Kurultayı Bildirileri, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, 19-29.
- Seçkin, P. (2014). Anlama ve anlatma sürecinde 'kip' ve 'kiplik'. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 57-72.
- Von Fintel, K. (2005). Modality and language. *Encyclopedia of Philosophy*. (Ed. Donald M. Borchet). New York: Thomson-Gale, 20-27.
- Von Wright, G. H.(1951). *An essay in modal logic*. Amsterdam: North-Holland Publishing.

Extended Abstract

Introduction

The historical adventure of the concept of modality is based on Ancient Greece, and it first developed in the fields of logic and philosophy. This concept, which has a long and complex history, has been the subject of linguistic study since the 19th century, and these studies have survived to the present day. Although modality studies have a long history, we can say that there is still a new field in Turcology and linguistics studies in Turkey. Considering the traditional grammar studies in our language, we see that the formal structure comes to the fore. Nevertheless, to use and understand a language correctly, it is necessary to discuss its semantic dimension and its formal structure. The concept of modality has been studied by many researchers with various approaches and perspectives, and a standard definition and classification have not been made on it.

First of all, information about the concept of modality is given, and the modality definitions made by the researchers were evaluated in this study. Because, to fully understand the concept of modality, it is necessary to determine its relationship with the modal. Afterwards, with reference to Palmer's (2001) modality classification, in Halide Edip Adivar's novel *Çaresaz*, the meaning fields marked by the information modalities have been determined. Thus, it is aimed to eliminate the deficiencies in this field by determining the meaning areas marked by the information modals used in Turkish. The sample of the study consists of Halide Edip Adivar's novel *Çaresaz*.

Method

This novel was analyzed by the document analysis method. The determined examples are given in paragraph form so that they can be evaluated in terms of context. In consequence of this study, it has been determined that the concept of modality can be marked with grammatical categories such as predicates, adverbs, words, as well as with discourse differences, intonations, mutual dialogues, unlike other grammatical categories such as mode, tense. Being able to use a language correctly requires a correct understanding of the meaning attributed to it. The modality category is necessary to use the complex language more accurately and to understand it better. Because language has a versatile structure and the only task of language is not only to produce sentences.

Findings

The formal and semantic dimension of the concept of modality has been tried to be understood by many researchers. A consensus could not be reached on one point about this concept, which has a complex structure, is a semantic category, and is shaped according to the author's point of view. Therefore, the definitions of modality do not always agree with each other.

Therefore, modality definitions do not always match with each other. When the modality studies in the field of logic are examined, the basis of these studies is based on *probability and necessity* propositions. However, in the linguistic modality, the speaker's attitude towards the proposition is taken into account (Cruse, 2006: 109). The basis of the linguistic modality consists of concepts such as "*the speaker's attitude towards the expression*", "*the mental state*," and "*the attitude he takes to the relationship between expression and reality*" (Kılıç, 2004: 5).

As in definitions for the modality category, which is closely related to semantics, a clear boundary has not been drawn in terms of classification. Dinar states that the main reason for the classification issue in the modality is based on definitions. Because, when examined, it is seen that there are differences in each definition. The reason for these differences is the prominence of different features in the modality. With reference to these features, an appropriate classification has been tried to be made. In most of the definitions, the semantic dimension of the modality is discussed.

Researchers have focused on different areas of this semantic dimension, and thus, different classifications have emerged (2020: 68).

Conclusion, Discussion and Recommendations

The epistemic modality marks the evaluation of the truth value of a proposition by the speaker. The epistemic modality is an indispensable category for many researchers. Probability, inferential and hypothetical statements, which are the sub-headings of this category, are determined according to their relationship with reality and are named according to the quality of the degree (Kerimoglu, 2018: 91). Palmer states that the epistemic modality is a modality category that marks the speaker's statements of uncertainty against the true value of the proposition, statements of inference based on certain evidence, and statements of assumptions based on general knowledge (2001: 24). These statements consist of three categories be about speculative modality, inference modality, and hypothetical modality. Speculative modality is used to mean uncertainties expressed based on the speaker's incomplete knowledge, inference modality is used to mean the result obtained from certain data, and hypothetical modality is used to mean future-oriented designs based on known ones. Palmer states that these three categories are generally marked with the modals *may*, *must*, and *will* in English.

The modality is also related to the modal and tense categories. We can evaluate the relationship between modal and modality as a meronymy. In other words, while modality is a semantic category, modal is one of these means of expressing modality. We can say that there is a relationship originating from common markers in the category of modality and tense. For example, in the sentence "It will rain", the morpheme –{will} denotes the future as tense, while the modality means probability.

Generally, when the classifications made on the modality category are carefully examined, among these classifications, Palmer's (2001) modality classification has a very important place in the literature in terms of typologically containing all categories of modal classifications. For this reason, in this study, the semantic and functional properties of modal markers were examined based on Palmer's (2001) modality classification. In consequence of the investigation, it has been determined that while some modality meanings are directly marked with morphemes, some categories are marked semantically. A morpheme, which we consider as a modality marker, can mark more than one meaning. Besides, the concept of modality can be marked with a single morpheme in a sentence, as well as by combining more than one structure. The concept of modality can also be marked with grammatical categories such as predicates, words, adverbs, unlike other grammatical categories such as modal and tense.

İlkokul Öğrencilerinin Teknoloji Kullanımına Yönelik Veli Farkındalığı: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

Özlem DOĞAN TEMUR
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
ozlemtemur@gmail.com
ORCID: 0000-0002-1877-0973

Sedat TURGUT
Bartın Üniversitesi
sedatturgut42@gmail.com
ORCID: 0000-0002-6612-9320

Kemal ÖZDEMİR
Kütahya Şehitler İlkokulu
kemalzdmr@yahoo.com
ORCID: 0000-0003-2966-2609

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1033034
Geliş Tarihi: 06.12.2021	Revize Tarihi: 28.03.2022
	Kabul Tarihi: 28.03.2022

Atf Bilgisi

Doğan Temur, Ö., Turgut, S. ve Özdemir, K. (2022). İlkokul öğrencilerinin teknoloji kullanımına yönelik veli farkındalığı: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 352-365.

ÖZ

Günümüzün hızla gelişen teknolojisi, insan yaşamının birçok alanında yer almaktadır. İnsanlar bilgisayarlar, akıllı telefonlar, internet ve sosyal medya gibi teknoloji ürünlerinin yoğun ve çeşitli şekillerde kullanıldığı bir ortamda yaşamaktadırlar. Teknolojinin aile hayatındaki sürekli yükselişi de aile bireyleri arasındaki ilişkileri zorlaştırmaktadır. Sağladığı kolaylıklarla birlikte aşırı ve kontrolsüz teknoloji kullanımına bağlı olarak olumsuzluklar gün geçtikçe daha çok konuşulmaya başlanmıştır. Aileler teknolojinin sunduğu fırsatları ve sağladığı avantajları kısıtlamadan riskleri en aza indirecek şekilde bir yaklaşım sergilemelidirler. Aileler teknoloji kullanımı konusunda farkındalık sahibi olmalı ve çocuklarını bu konuda olumlu davranışlara teşvik etmelidirler. Bu çalışmada ilkökul öğrencilerinin teknoloji kullanımına yönelik veli farkındalığını belirlemek için kullanılabilir bir veri toplama aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Otuz üç maddeden oluşan taslak form 297 öğrenci velisine uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda dört faktörlü ve toplam yirmi sekiz madde içeren bir veri toplama aracı (ölçek) elde edilmiştir. Dört faktörün açıkladıkları toplam varyans % 47.17'dir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ise .88'dir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, teknoloji, veli farkındalığı.

Awareness of Parents about Primary School Students' Technology Use: A Scale Development Study

ABSTRACT

Today's rapidly developing technology takes part in many aspects of human life. People live in an environment where technology products, such as computers, smart phones, internet, and social media are used extensively and in a variety of ways. The ongoing effect and increase of technology in family life makes relationships of family members challenging. Despite the convenience, negativity related to the excessive use and uncontrolled technology has started to be discussed more day by day. Families should adopt an approach that minimizes risks without limiting the opportunities and advantages offered by technology. Families should be aware of the use of technology and encourage their children to have positive behaviors about the use of technology. This research aims to construct a data collection tool that can be used to determine the awareness of parents about the use of technology in primary school students. A draft scale consisting of 33 items was applied to 297 parents. As a result of the exploratory factor analysis, a data collection tool (scale) consisting of 4 factors and 28 items was obtained. The total variance explained by these 4 factors is 47.17 %. The Cronbach Alpha score for internal reliability of the scale is .88.

Keywords: Primary school, technology, parent awareness.

Giriş

Hızla gelişen teknoloji insan hayatının birçok alanında yer almaktadır. Bireyler bilgisayar, akıllı telefon, internet, sosyal medya gibi teknoloji ürünü araç gereçlerin çok yoğun ve çeşitli

şekillerde bulunduğu bir ortamda yaşamlarını sürdürmektedirler. Buna bağlı olarak bireylerin birbirleriyle iletişim kurma, etkileşimde bulunma ve kendilerini ifade etme şekilleri de değişmektedir. Teknoloji günümüz çocuklarının ve gençlerinin hayatlarını da neredeyse istila etmektedir. Çocuklar ve gençler yeni teknolojileri deneyimleme konusunda oldukça istekli görünmektedirler. Tekno-oyuncaklar ve dijital oyunlar büyük oranda geleneksel oyunların yerini almaktadır. Gençler akıllı telefon ve sosyal medyayı sürekli kullanmaktadır. Çocuklar çok erken yaşlarda teknolojik cihazlara ve internet ortamındaki platformlara erişebilmektedir (Lenhart, 2010, 2015). Çevrimiçi sohbet etme, oyun oynama ve sosyal medyaya katılma gençlerin ortak bir özelliği haline gelmiştir. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) ülkelerinde yapılan bir araştırmaya göre öğrencilerin çoğu yeni teknolojik cihazları ve uygulamaları keşfetmekten heyecan duymaktadır. Bu öğrenciler çevrimiçi sosyal ağlara sahip olmanın oldukça faydalı olduğunu düşünmektedirler (OECD, 2017). Gün geçtikçe artan bir oranda ortaya çıkan popüler teknoloji ürünlerini anlamada gençler ebeveynlerine göre daha yeteneklidirler (Cranor, Durity, Marsh ve Ur, 2014). Bu durum aileler için çeşitli zorluklar yaratmakta, çoğu aile için gerilim kaynağı olmaktadır (Lenhart, 2015). İnternet çocukların gelişim ve eğitimlerine ciddi faydalar sağlamakla birlikte onlar için ciddi riskler de içermektedir (OECD, 2012). Sağladığı kolaylıklarla birlikte aşırı ve kontrolsüz teknoloji kullanımına bağlı olumsuzluklar gün geçtikçe daha çok konuşulmaya başlanmıştır.

Amerika'da ebeveynlerin üçte ikisi çocuklarının ekran karşısında çok fazla zaman geçirmesinden endişe duymaktadır (Jiang, 2018). 8-10 yaşları arasındaki çocuklar günde yaklaşık 8 saat, gençler ise 11 saatten fazla zamanlarını teknolojiye ayırmaktadır (Rideout, Foehr ve Roberts, 2010). Berson, Berson ve Ferron (2002), yaşları 12 ile 18 arasında değişen kızların %74'ünün zamanlarını büyük oranda çevrimiçi sohbet odalarında, anlık mesajlaşma ve mail gönderme ile geçirdiklerini belirtmişlerdir. OECD ülkelerinin genelinde 15 yaş gençlerinin çoğu teknolojik cihazlar kullanırken zamanı unuttuklarını ve internet bağlantıları olmadığında kendilerini kötü hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu ülkelerin bazılarında öğrencilerin dörtte biri hafta sonları günde altı saatten fazla bir süre zamanlarını internet ortamlarında geçirmektedirler (OECD, 2017). Amerika'da yapılan bir araştırmada gençlerin çoğu cep telefonlarının olmaması durumunda yalnızlık, üzümlük ve endişe hissettiklerini belirtmişlerdir. Gençler uyanır uyanmaz cep telefonları aracılığıyla mesajlarını ve bildirimlerini kontrol ettiklerini ifade etmişlerdir (Jiang, 2018). Kraut, Patterson, Lundmark, Kiesler, Mukophadhyay ve Scherlis (1998), fazla internet kullanımının aile bireyleriyle iletişimde ve sosyal çevrede azalmaya, depresyon ve yalnızlıkta artışa neden olduğunu ifade etmişlerdir. Griffiths, Dowda, Dezateux ve Pate (2010), beş yaş kız çocuklarına yönelik yaptıkları araştırmada eğlence amacıyla ekran başında günde iki saatten fazla zaman harcama ile duygusal sorunlar ve davranış sorunları arasında ilişki olduğunu belirtmişlerdir.

Bireyler sosyal medyada kendilerine ait çekici görüntüler paylaşarak beğeni alabilmektedir. Bu da gençler için sosyal medya kullanımını çekici hale getirmektedir. Madden, Lenhart, Duggan, Cortesi ve Gasser (2013) 12-17 yaş arasındaki Amerikan gençlerinin % 95'inin internet, bunların % 81'inin ise sosyal medya kullandığını ifade etmişlerdir. Bu gençler sosyal medyada kişisel bilgilerini paylaşmakta ve genellikle gizlilik kaygısı taşımamaktadırlar (Madden, vd., 2013). Gençler uygunsuz içerik barındıran sitelerde gezinmekte (Livingstone, Haddon, Görzig ve Ólafsson, 2011) ve siber zorbalığa maruz kalabilmektedir. Dijital platformlar siber zorbalığa aracı olmaktadır (Livingstone, Stoilova ve Kelly, 2016). Geceye özgü sosyal medya kullanımı, sosyal medyada duygusal yatırımlar ve aşırı sosyal medya kullanımı yüksek anksiyete ve depresyonla ilişkilidir (Woods ve Scott, 2016). Benzer şekilde McCrae, Gettings ve Pursell (2017), sosyal medya kullanımı ile depresyon arasında küçük bir ilişki olduğunu ifade etmişlerdir. Gün içerisinde fazla sosyal medya kullanımı ile anksiyete belirtileri arasında da küçük bir ilişki söz konusudur (Vannucci, Flannery ve Ohannessian, 2017). Aşırı sosyal medya kullanımı ve akşamları video oyunları oynamak uyku mahrumiyetine neden olmaktadır (Billari, Giuntella ve Stella, 2018).

Teknolojinin aile hayatındaki sürekli yükselişi aile bireyleri arasındaki ilişkileri zorlaştırmaktadır. Gençler birden fazla sosyal medya sitesini aktif bir şekilde kullanmaktadır (Lenhart, 2015). Aileler çocuklarının kullandıkları sosyal medya sitelerini hafife almamalıdır. Çocuklarının teknoloji kullanımına yönelik onlarla iletişim kurmalı, sadece kaçınılması gereken

davranışları kurallar şeklinde ifade etmekten kaçınmalıdırlar. Çocuklar tarafından uyulması beklenen kurallara ebeveynler de uymalıdırlar (Blackwell, Gardiner ve Schoenebeck, 2016). İnternet ortamında sadece çocuklarının karşılaşılabilecekleri riskleri engelleyecek araçlar sağlayarak değil, aynı zamanda onlara etik olmayan ve ciddi sonuçları olabilecek kararlar vermemeleri gerektiğini de öğretmelidir (Wisniewski, Xu, Rosson ve Carroll, 2014). Bu nedenle ebeveynlerin sanal ortamlarda karşılaşılabilecek risklerle etkin bir şekilde nasıl başa çıkılabileceğine yönelik teorik ve pratik bilgiye sahip olmaları gerekir. Bu amaçla teknolojik gelişmeleri takip etmek ve bu konudaki farkındalığı güncel tutmak için çaba sarf edilmelidir.

Bireyler internet kullanma deneyimleri arttıkça kendilerini daha çok korumaya çalışmaktadırlar. Yaş ilerledikçe bireylerin sanal ortamlarda gizlilikle ilgili kaygıları artmaktadır (Paine, Reips, Stieger, Joinson ve Buchanan, 2007). Bu durum teknoloji kullanımına yönelik farkındalığın artmasıyla ilişkili olabilir. Bu nedenle özellikle ebeveynler sürekli olarak yeni teknolojiler ve kullanımı konusunda bilgi ve becerilerini güncellemelidirler. Bu ailelerin çocuklarına karşı bir sorumluluğudur. Bu şekilde çocukların internet kullanırken farkındalıkları da artmış olacaktır. Liao, Khoo ve Ang (2005), çocukları internet kullanırken kontrol etme, yanında olma, filtre kullanma, ziyaret edilen siteleri kontrol etme gibi ailelerin kullandıkları tekniklerden önemle bahsetmektedir. Aileler çocuklarının internet kullanırken uygun olmayan siteleri ziyaretleri gibi konuları hafife alabilmekte, çocuklarını yeterince izlediklerini düşünmektedirler. Çocuklar ise internet kullanırken izlenmediklerini düşünmektedirler. Bu çelişkili durum ailelerin görünmeyen izleme araçları kullanıyor olmalarından kaynaklanmaktadır (Liao, Khoo ve Ang, 2008). Ebeveynler telefon ve kısa mesaj gibi teknoloji kullanımında kendilerini yeterli görmekteyken çevrim içi oyun konusunda aynı durum geçerli değildir. Akıllı telefon kullanımı konusunda çocukları ile deneyim ve bilgi paylaşımı yapmaya ihtiyaç duyabilmektedirler. Bunun yanında ebeveynler çevrim içi oyunların riskleri konusunda yeterince bilgi ve deneyime sahip olmayabilirler. Bu nedenle ebeveynler çocuklarıyla çevrimiçi oyun oynama konusunda tartışmalıdırlar ve çocuklarının güvenli bir şekilde oyun oynamalarını sağlama konusu dikkate alınmalıdır (Delen, Kaya, Ritter ve Sahin, 2015). Aileler çocuklarına teknolojik ortamlarda kişisel bilgilerini nasıl kullanacakları ve yabancı insanlarla nasıl iletişim kuracakları konusunda rehberlik etmelidirler. Bunu yaparken çocuklarının dikkatini çekmek için gerçek yaşam hikâyelerini kullanabilirler. En önemlisi aileler çocuklarıyla teknoloji kullanımını konusunda sürekli konuşmalıdırlar (Anastasiades, Vitalaki ve Gertzakis, 2008). Teknoloji kullanımında ebeveynin sili çocuğun da farkındalığını etkileyebilmektedir. Eğer ebeveyn sevgi dolu bir yaklaşım sergiliyorsa çocuk izlenmeyi kabul edebilir. İleri izleme sistemleri ancak çocukla aile arasındaki karşılıklı güven ve anlaşmaya bağlı olarak güvenliğin sağlanmasına katkıda bulunabilir (Nakayama, 2011).

Türkiye’de internet kullanımı giderek yaygınlaşmaktadır. 2017 yılında kullanıcı sayısı 56 milyona ulaşmıştır (Internet World Stats, 2018). Çocuklar ve özellikle de gençler gün geçtikçe artan bir oranda aile denetiminin daha zor olduğu mobil cihazlar aracılığıyla interneti kullanmaktadırlar. Her yerde mobil internet erişimi olması ve erişimin kolay olması gibi nedenlerle aileler çocuklarının sanal ortamlarda neler yaptıklarını, kimlerle iletişim kurduklarını, nelere maruz kaldıklarını tam olarak bilememekte ve onları kontrol edememektedirler. Bu durum aileleri tedirgin etmektedir. Aileler riskleri en aza indirerek teknolojiden nasıl en iyi şekilde yararlanacakları konusunda zorluklar yaşamaktadırlar. Ebeveynler durumun üstesinden gelebilmek için genellikle çocuklarının teknoloji kullanımını kısıtlama yoluna başvurmaktadırlar. Fakat kısıtlamanın doğru bir yaklaşım olmadığı söylenebilir. Kısıtlama çocuklar için kısıtlanan durumu çekici hale getirebilir ve aile içi ilişkilerde çeşitli problemlere yol açabilir. En önemlisi çocukların teknolojinin avantajlarından faydalanmasına engel olabilir. Aileler teknolojinin sunduğu fırsatları ve sağladığı avantajları kısıtlamadan riskleri en aza indirecek şekilde bir yaklaşım sergilemelidirler. Aileler çocuklarıyla doğru teknoloji kullanımı ile neleri başarabileceklerini tartışmalı ve onları olumlu davranışlara teşvik etmelidirler. Ayrıca ebeveynler teknoloji kullanımına yönelik kurallar belirlerken çocuklarla birlikte müzakere ederek kararlar almalıdırlar. Çocuklar ve gençler teknoloji kullanımı ve riskler konusunda eğitilmeli ve teknoloji kullanımına yönelik farkındalığa sahip olmalıdırlar. Bunun için ise öncelikle ebeveynler durumun farkında olmalıdırlar. Bahsedilenlerden hareketle bu çalışmada ilkökul öğrencilerinin teknoloji kullanımına yönelik veli farkındalığını belirlemek için kullanılacak bir veri toplama aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, ölçek maddelerinin geliştirilmesi ve ölçeğin yapısı, verilerin toplanması ve analizine ilişkin detaylı bilgiye yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

İlkokul öğrencilerinin teknoloji kullanımına yönelik veli farkındalığını belirlemek için kullanılacak bir veri toplama aracının geliştirilmesinin amaçlandığı bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Örneklem seçilirken, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Bu teknikte işgücü, zaman ve ekonomik nedenler gibi çeşitli sınırlılıklara bağlı olarak örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulanabilir olması dikkate alınır (Balcı, 2011; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu kapsamda araştırmanın örneklemini Kütahya İli'nde bulunan bir ilkokulda öğrenim gören öğrencilerin velileri oluşturmaktadır. Ölçek geliştirme çalışmalarında örneklem büyüklüğü ilişkilerin güvenilir olarak tahmin edilebilmesi bakımından önemlidir. Literatürde örneklem büyüklüğü ile ilgili çeşitli hesaplamalar olmakla birlikte genel olarak gözlenen değişken sayısının en az beş katı olması gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2002). Bu araştırmanın örneklemini 297 öğrenci velisi oluşturmaktadır. Bu velilerin 202'si (% 68) kadın, 95'i (% 32) erkektir. Öğrenim düzeyi bakımından 56'sı (% 18,9) ilkokul, 46'sı (% 15,5) ortaokul, 114'ü (% 38,4) lise, 70'i (% 23,6) üniversite ve 11'i (% 3,7) lisansüstü öğrenim mezunudur. Velilerden 25'i (% 8,4) öğretmen, 7'si (% 2,4) mühendis, 40'ı (% 13,5) memur, 107'si (% 36) ev hanımıdır. 86 (% 29) veli serbest iş yaptığını belirtmiş, 32 (% 10,8) veli ise işini belirtmemiştir.

Ölçek Maddelerinin Geliştirilmesi ve Ölçeğin Yapısı

Ölçek maddeleri yazılmadan önce ilgili literatür (Good ve Fang, 2015; Madden vd., 2013; Valcke, Bonte, De Wever ve Rots, 2010; Valcke, De Wever, Van Keer ve Schellens, 2011) incelenmiş ve otuz üç maddeden oluşan taslak bir form hazırlanmıştır. Taslak formda yer alan maddelerin kapsam geçerliliği, dil ve ifade yönünden anlaşılabilirliğinin belirlenmesi amacıyla dört uzmanın (biri Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, ikisi Sınıf Eğitimi alanlarında doktora yapmış olan toplam üç akademik personel ve bir sınıf öğretmeni) yazılı olarak görüşü alınmıştır. Uzman dönütleri doğrultusunda belirtilen düzeltmeler yapılarak taslak forma son şekli verilmiştir.

Ölçek 5'li Likert yapıdadır. Ölçek maddelerinin cevap seçenekleri; "Kesinlikle Katılıyorum 5", "Katılıyorum 4", "Kararsızım 3", "Katılmıyorum 2", "Kesinlikle Katılmıyorum 1" biçiminde sıralanmıştır. Buna göre cevaplar 5'e yaklaştıkça önermeye katılma oranı artmakta, 1'e yaklaştıkça ise azalmaktadır.

Verilerin Toplanması

Ölçeğin taslak formu 2018-2019 eğitim öğretim yılı, bahar yarıyılında 297 ilkokul öğrenci velisine uygulanmıştır. Uygulama öncesinde velilere araştırma ile ilgili bilgi yazılı olarak ulaştırılmış ve katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Araştırmaya katılmak isteyen velilerle okulda yüz yüze görüşülerek ölçek uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Ölçeğin yapı geçerliğini tespit etmek amacıyla klasik faktör analizi yöntemlerinden temel bileşenler analizine dayalı açıklayıcı faktör analizi (AFA) tekniğine başvurulmuştur. AFA'da aynı

niteliği ölçen değişkenlerin bir araya getirilerek ölçmenin az sayıda faktör ile açıklanması amaçlanır (Büyüköztürk, 2012).

Faktör analizi yapılmadan önce ölçek maddelerinin madde toplam puan korelasyonları incelenmiştir. Madde toplam puan korelasyonu değeri .30 ve üzerinde ise bu maddelerin iyi düzeyde ayırt edici oldukları, .20-.30 arasında ise bu maddelerin düzeltilerek ölçeğe alınmaları ve .20'nin altında ise bu maddelerin ölçekten çıkarılmaları gerektiği kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2012).

Bulgular

Ölçekte bulunan maddelere ilişkin madde toplam puan korelasyonu değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Ölçek Maddelerine İlişkin Madde Toplam Puan Korelasyonu Değerleri

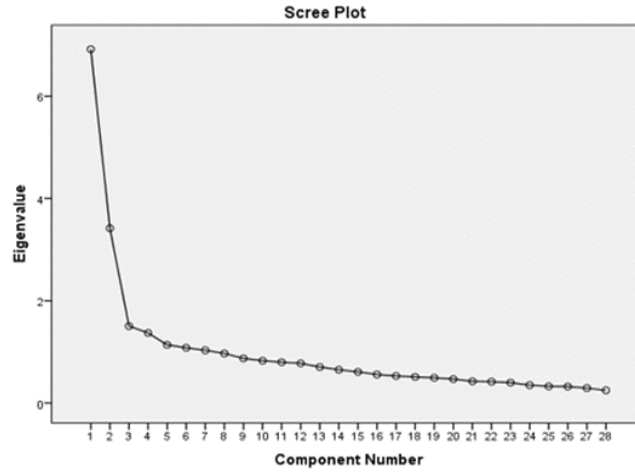
Madde Numarası	Madde Toplam Puan Korelasyonu Değeri	Madde Numarası	Madde Toplam Puan Korelasyonu Değeri
M1	.26	M18	.46
M2	.43	M19	.47
M3	.38	M20	.49
M4	.41	M21	.50
M5	.36	M22	.48
M6	.28	M23	.41
M7	.41	M24	.42
M8	.49	M25	.48
M9	.46	M26	.43
M10	.29	M27	.38
M11	.48	M28	.33
M12	.42	M29	.26
M13	.36	M30	.41
M14	.29	M31	.47
M15	.44	M32	.46
M16	.45	M33	.44
M17	.44		

Tablo 1 incelendiğinde madde 1 (.26), madde 6 (.28), madde 10 (.29), madde 14 (.29) ve madde 29 (.26)'un madde toplam puan korelasyonlarının .20-.30 arasında olduğu görülmektedir. Bu maddeler ölçekten çıkarılarak faktör analizine dâhil edilmemiştir.

Ölçek maddelerinin faktörleştirmeye uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Barlett Küresellik Testi sonuçlarına bakılmıştır. Hesaplanan KMO değeri .60 ve üzerinde ise veriler faktörleştirmeye uygundur denilebilir. Barlett Küresellik testi de değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesine olanak sağlamaktadır (Büyüköztürk, 2012; Tavşancıl 2005).

Araştırmada KMO değeri .86 olarak hesaplanmıştır. Barlett Küresellik Testi değerinin de ($\chi^2=2911,63$; $df=406$; $p=.000$) anlamlı olduğu görülmüştür. Buna dayanarak ölçek maddelerinin faktörleştirilmeye uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

AFA'da faktör sayısı tespit edilirken öz değer (eigenvalue) grafiği incelenmektedir. Öz değeri 1 ve 1'in üzerinde olan faktörler, önemli faktör şeklinde nitelendirilmektedir (Büyüköztürk, 2012). İlkokul Öğrencilerinin Teknoloji Kullanımına Yönelik Veli Farkındalığı Ölçeği'nin öz değer grafiği Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Ölçeğin Özdeğer Grafiği

Şekil 1 incelendiğinde ölçeğin öz değeri 1'den büyük dört faktöre sahip olduğu görülmektedir. Bu dört faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans oranları birinci faktör için % 15,28, ikinci faktör için % 12,22, üçüncü faktör için % 11,25 ve dördüncü faktör için % 8,42 olarak hesaplanmıştır. Dört faktörün açıkladıkları toplam varyans % 47,17'dir. Sosyal Bilimlerde birden fazla faktörlü ölçekler için açıklanan toplam varyans oranının % 40-60 arasında olması yeterli görülmektedir (Tavşancıl 2005).

AFA sonucuna göre ölçekte yer alacak maddelere karar verilirken her bir maddenin bulunduğu faktördeki yük değerine bakılır. Bu değer maddelerin faktörle ilişkisini açıklar. Literatürde bu değer en az .30 olması gerektiği, .45 ve üzeri yük değerinin ise iyi bir ölçüt olduğu belirtilmektedir. Maddelerin birden fazla faktörde yer alması durumunda ise yük değerinin aralarındaki fark en az .10 olmak kaydıyla yüksek yük değeri aldığı faktörde yer alması gerektiği düşünülmektedir (Büyüköztürk, 2012). İlkokul Öğrencilerinin Teknoloji Kullanımına Yönelik Veli Farkındalığı Ölçeği'ndeki maddelerin döndürülmüş faktör yük, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Ölçek Maddelerinin Faktör Yük, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Faktör	Madde Numarası	Döndürülmüş Faktör Yükleri	Ortalama	Standart Sapma
1.Faktör	M33	.74	4.33	.92
	M32	.70	4.28	.82
	M25	.68	3.82	1.01
	M20	.67	3.79	1.06
	M19	.57	4.39	.76
	M17	.56	4.29	.89
	M27	.54	4.36	.90
	M31	.54	4.20	.91
	M16	.54	3.94	1.06
	M28	.39	4.23	.80
2.Faktör	M12	.70	3.57	1.07
	M11	.66	3.92	.89
	M23	.62	3.30	1.20
	M21	.60	3.33	1.15
	M2	.54	4.25	.95
	M4	.54	3.74	1.16
	M8	.49	4.47	.79
	M5	.42	4.06	.86
3.Faktör	M30	.73	3.77	1.00
	M15	.70	3.17	1.21

4.Faktör	M24	.69	3.41	1.12
	M22	.64	3.44	1.12
	M26	.61	3.41	1.22
	M18	.59	3.58	1.06
	M9	.71	4.53	.74
	M13	.67	4.65	.63
	M3	.52	4.45	.79
	M7	.41	4.39	.98

Tablo 2 incelendiğinde ölçek maddelerinin döndürülmüş faktör yük değerleri .39 ile .74 arasında değişmektedir. Ölçekte bulunan yirmi sekiz madde faktörlere; on madde birinci faktörde, sekiz madde ikinci faktörde, altı madde üçüncü faktörde ve dört madde dördüncü faktörde yer alacak şekilde dağılmaktadır.

AFA sonucunda oluşan dört faktör içerdikleri maddelerin birbirleri arasındaki anlam ilişkileri dikkate alınarak adlandırılmıştır. Faktör adları ve faktörlerin içerdikleri madde ifadeleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3
Ölçeğin İçerdiği Faktör Adları ve Faktörlerde Bulunan Madde İfadeleri

Faktör Adı	Madde Numarası	Madde İfadesi
Güvenlik	M33	Çocuğum sosyal medya ortamında tanımadığı kişilerle iletişim kurmaması gerektiğini bilir.
	M32	Çocuğumun ziyaret edebileceği internet siteleri hakkında onu bilgilendiririm.
	M25	Çocuğum internette karşılaştığı her bilginin doğru olmadığını bilir.
	M20	Çocuğum internette karşılaşabileceği risklere yönelik bilgi sahibidir.
	M19	Çocuğum internet ortamında vakit geçirirken kontrol edebileceğim ortak alanda (odada) olmasına dikkat ederim.
	M17	Çocuğum internet ortamında kendisi ve ailesiyle ilgili özel paylaşım yapmaması gerektiğini bilir.
	M27	Çocuğumun teknolojik araç gereçlere bağımlı hale gelmesini önleyecek tedbirler alırım.
	M31	Çocuğumun akıllı telefon ve tablet gibi cihazlarda kullanacağı mobil uygulamaları seçerim.
	M16	Çocuğumun internete bağlanabildiği her cihazda güvenliğini sağlayıcı yazılımlar mevcuttur.
	M28	Çocuğumu teknolojik araç gereç kullanımı konusunda okulda öğretmeni bilgilendirir.
Gelişim	M12	İlkokul çağında uygun teknolojik araç gereç kullanımı çocukların dil becerilerini geliştirir.
	M11	İlkokul çağında teknolojik araç gereçler aracılığıyla eğitsel içeriklerin kullanımı öğrenme ve öğretmeyi kolaylaştırır.
	M23	İlkokul çağında uygun teknolojik araç gereç kullanımı çocuğun dikkat gelişimine katkı sağlar.
	M21	İlkokul çağında uygun teknolojik araç gereç kullanımı çocuğun hesaplama becerilerini geliştirir.
	M2	Teknolojik araç gereçler ebeveyn kontrolünde kullanıldığı zaman ilkokul çağındaki çocuklar için faydalıdır.
	M4	İlkokul çağına uygun teknolojik araç gereçlerin kullanımı çocukların zihinsel gelişimini olumlu etkiler.
	M8	İlkokul çağındaki çocukların eğitiminde seviyelerine uygun teknolojik araç gereçler kullanılmalıdır.
	M5	Teknolojik araç gereç kullanımına yönelik çocuğumun bilgi sahibi olmasına gayret ederim.
Kullanım	M30	Çocuğuma İngilizce öğretirken teknolojik araç gereçlerden yararlanırım.
	M15	Çocuğuma matematik öğretirken teknolojik araç gereçlerden yararlanırım.
	M24	Çocuğuma geometrik şekilleri öğretirken teknolojik araç gereçlerden

		yararlanırım.
	M22	Çocuğuma dil becerilerini öğretirken teknolojik araç gereçlerden faydalanırım.
	M26	Çocuğum ödev yaparken internetten yararlanır.
	M18	Çocuğuma fen öğretirken teknolojik araç gereçlerden yararlanırım.
Kontrol	M9	Çocuğumun bilgisayarında kullanacağı programları dikkatlice seçerim.
	M13	Çocuğuma teknolojik araç gereçleri kullanırken süre sınırlaması getiririm.
	M3	Çocuğumun teknolojik araç gereçlerle oynayacağı oyunları seçerken dikkat ederim.
	M7	Çocuğumun sosyal medyadaki profil bilgilerini ve paylaşımlarını kontrol ederim.

Tablo 3 incelendiğinde on madde içeren birinci faktörün “Güvenlik”, sekiz madde içeren ikinci faktörün “Gelişim”, altı madde içeren üçüncü faktörün “Kullanım” ve dört madde içeren dördüncü faktörün “Kontrol” şeklinde adlandırıldığı görülmektedir.

Ölçeğin faktörleri arasındaki ilişkiyi tespit edebilmek amacıyla Pearson korelasyon katsayısı (r) değerleri hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısının mutlak değeri 0.70-1.00 arasında ise yüksek, 0.69-0.30 arasında ise orta ve 0.29-0.00 arasında ise düşük düzeyde ilişki şeklinde yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2012). Hesaplanan Pearson korelasyon katsayıları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Ölçeğin Faktörleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Katsayıları

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
Faktör 1	-			
Faktör 2	.38*	-		
Faktör 3	.26*	.60*	-	
Faktör 4	.59*	.33*	.19*	-
Toplam	.76*	.81*	.73*	.61*

Tablo 4 incelendiğinde hesaplanan korelasyon katsayısı değerlerinin .19 ile .81 arasında değiştiği, pozitif ve anlamlı olduğu görülmektedir. Burada dördüncü faktör ile üçüncü faktör arasındaki korelasyonun düşük olduğu dikkati çekmektedir. Dördüncü faktörde teknoloji kullanımının kontrolüne, üçüncü faktörde ise teknoloji kullanımının teşvikine yönelik maddeler yer almaktadır. Dolayısıyla bu iki faktör arasında düşük korelasyon olması olağan bir durumdur. Aynı durum birinci faktör ile ikinci faktör, birinci faktör ile üçüncü faktör ve ikinci faktör ile dördüncü faktör arasında söz konusudur.

Yirmi sekiz madde içeren ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .88’dir. Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .70 ve üzerinde ise ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2012). Faktörlerin her birinin güvenilirlik katsayıları ise birinci faktör için .83, ikinci faktör için .79, üçüncü faktör için .81 ve dördüncü faktör için .66 olarak hesaplanmıştır. Bulgulara göre ölçeğin iç tutarlılığının iyi seviyede olduğu ifade edilebilir.

Sonuç ve Tartışma

İlkokul Öğrencilerinin Teknoloji Kullanımına Yönelik Veli Farkındalığı Ölçeği taslak formu otuz üç maddeden oluşmuştur. Ölçek 297 öğrenci velisine uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen verilerin AFA yapılmadan önce ölçek maddelerinin madde toplam puan korelasyonları incelenmiş ve beş madde ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan maddelere ilişkin verilerin AFA yapılmıştır. AFA sonucunda ölçeğin dört faktör içeren bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Bu faktörler “Güvenlik”, “Gelişim”, “Kullanım” ve “Kontrol” şeklinde adlandırılmıştır. Güvenlik faktöründe on madde bulunmaktadır. Bu maddelerin faktör yük değerleri .39 ile .74 arasında değişmektedir. Faktörün açıkladığı varyans oranı % 15.28, faktöre ilişkin hesaplanan Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise .83’tür. Gelişim faktöründe sekiz madde bulunmaktadır. Bu maddelerin faktör yük değerleri .42 ile .70 arasında değişmektedir. Faktörün açıkladığı varyans oranı % 12.22, faktöre ilişkin hesaplanan Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise .79’dur. Kullanım faktöründe altı madde

bulunmaktadır. Bu maddelerin faktör yük değerleri .59 ile .73 arasında değişmektedir. Faktörün açıkladığı varyans oranı % 11.25, faktöre ilişkin hesaplanan Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise .81'dir. Kontrol faktöründe dört madde bulunmaktadır. Bu maddelerin faktör yük değerleri .41 ile .71 arasında değişmektedir. Faktörün açıkladığı varyans oranı % 8.42, faktöre ilişkin hesaplanan Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise .66'dır. Dört faktörün açıkladıkları toplam varyans oranı % 47.17'dir. Ölçeğe ilişkin hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ise .88'dir. Ölçeğin nihai formunda 28 madde bulunmaktadır. Her bir madde "Kesinlikle Katılıyorum 5", "Katılıyorum 4", "Kararsızım 3", "Katılmıyorum 2", "Kesinlikle Katılmıyorum 1" şeklinde puanlanmakta, ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin her bir faktörü ve tamamı için toplam puan hesaplanabilmektedir. Ölçeğin tamamından alınabilecek en düşük puan 28, en yüksek puan ise 140'tır. Ölçek, ilkökul öğrencilerinin teknoloji kullanımına yönelik veli farkındalığının ölçülüp değerlendirilmesine ve çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmasına imkân sunacaktır.

Açıklamalar: Bu makale, 21-24 Mart 2019 tarihlerinde Afyonkarahisar'da düzenlenen 3. Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildirin genişletilmiş halidir.

Yazarların Katkı Oranı

Makaleye yazarlar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmayla ilgili herhangi bir çıkar çatışması olmadığını onaylıyoruz.

Kaynaklar

- Anastasiades, P. S., Vitalaki, E., and Gertzakis, N. (2008). Collaborative learning activities at a distance via interactive videoconferencing in elementary schools: Parents' attitudes. *Computers & Education*, 50(4), 1527-1539. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.02.003>
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Berson, I. R., Berson, M. J., and Ferron, J. M. (2002). Emerging risks of violence in the digital age. *Journal of School Violence*, 1(2), 51-71. https://doi.org/10.1300/J202v01n02_04
- Billari, F. C., Giuntella, O., and Stella, L. (2018). Broadband internet, digital temptations, and sleep. *Journal of Economic Behavior and Organization*, 153, 58-76. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2018.07.001>
- Blackwell, L., Gardiner, E., and Schoenebeck, S. (2016). Managing expectations: Technology tensions among parents and teens. In *Proceedings of the 19th ACM conference on computer-supported cooperative work & social computing, CSCW* (pp. 1390-1401). New York, US: ACM Press. Retrieved from <https://doi.org/10.1145/2818048.2819928> in 03.01.2019.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cranor, L. F., Durity, A. L., Marsh, A., and Ur, B. (2014). *Parents' and teens' perspectives on privacy in a technology-filled world*. Paper presented at the Symposium on Usable Privacy and Security (SOUPS), Menlo Park, CA. Retrieved from

- <https://www.usenix.org/system/files/conference/soups2014/soups14-paper-cranor.pdf> in 23.01.2019.
- Delen, E., Kaya, F., Ritter, N. L., and Sahin, A. (2015). Understanding parents' perceptions of communication technology use. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(4), 22-36. <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2015.04.003>
- Good, B., and Fang, L. (2015). Promoting smart and safe internet use among children with neurodevelopmental disorders and their parents. *Clinical Social Work Journal*, 43(2), 179-188. <https://doi.org/10.1007/s10615-015-0519-4>
- Griffiths, L. J., Dowda, M., Dezaux, C., and Pate, R. (2010). Associations between sport and screen-entertainment with mental health problems in 5-year-old children. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(30), 1-11. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-7-30>
- Internet World Stats. (2018). *Usage and population statistics*. Retrieved from <https://www.internetworldstats.com/europa2.htm#tr> in 23.01.2019.
- Jiang, J. (2018). *How teens and parents navigate screen time and device distractions*. Pew Research Center's Internet & American Life Project. Retrieved from <https://www.pewinternet.org/2018/08/22/how-teens-and-parents-navigate-screen-time-and-device-distractions/> in 05.02.2019.
- Kraut, R., Patterson, M., Lundmark, V., Kiesler, S., Mukophadhyay, T., and Scherlis, W. (1998). Internet paradox: A social technology that reduces social involvement and psychological well-being? *American Psychologist*, 53(9), 1017-1031. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.53.9.1017>
- Lenhart, A. (2010). *Is the age at which kids get cell phones getting younger?* Pew Research Center's Internet & American Life Project. Retrieved from <https://www.pewinternet.org/2010/12/01/is-the-age-at-which-kids-get-cell-phones-getting-younger/> in 05.02.2019.
- Lenhart, A. (2015). *Teens, social media & Technology overview 2015*. Pew Research Center's Internet & American Life Project. Retrieved from <https://www.pewinternet.org/2015/04/09/teens-social-media-technology-2015/> in 23.01.2019.
- Liau, A. K., Khoo, A., and Ang, P. H. (2005). Factors influencing adolescent engagement in risky internet behavior. *Cyberpsychology and Behavior*, 8(6), 513-520. <https://doi.org/10.1089/cpb.2005.8.513>
- Liau, A. K., Khoo, A., and Ang, P. H. (2008). Parental awareness and monitoring of adolescent Internet use. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 27(4), 217-233. <http://dx.doi.org/10.1007/s12144-008-9038-6>
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., and Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: The perspective of European children: Full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries*. (EU Kids Online, Deliverable D4). London, UK: EU Kids Online Network. Retrieved from <http://eprints.lse.ac.uk/33731/1/Risks%20and%20safety%20on%20the%20internet%28Isero%29.pdf> in 27.01.2019.
- Livingstone, S., Stoilova, M., and Kelly, A. (2016). Cyberbullying: Incidents, trends and consequences. In *Ending the torment: Tackling bullying from the schoolyard to cyberspace* (pp.115-120). New York, USA: United Nations Office of the Special Representative of the

- Secretary-General on Violence against Children. Retrieved from http://eprints.lse.ac.uk/68079/1/Livingstone_Cyberbullying%20incidence%20trends_2016.pdf in 27.01.2019.
- Madden, M., Lenhart, A., Cortesi, S., Gasser, U., Duggan, M., Smith, A., and Beaton, M. (2013). *Teens, social media, and privacy*. Pew Research Center's Internet & American Life Project. Retrieved from <https://www.pewinternet.org/2013/05/21/teens-social-media-and-privacy/> in 07.02.2019.
- Madden, M., Lenhart, A., Duggan, M., Cortesi, S., and Gasser, U. (2013). *Teens and technology 2013*. Pew Research Center's Internet & American Life Project. Retrieved from <https://www.pewinternet.org/2013/03/13/teens-and-technology-2013/> in 03.01.2019.
- McCrae, N., Gettings, S., and Pursell, E. (2017). Social media and depressive symptoms in childhood and adolescence: A systematic review. *Adolescent Research Review*, 2(4), 315-330. <https://doi.org/10.1007/s40894-017-0053-4>
- Nakayama, M. (2011). Parenting style and parental monitoring with information communication technology: A study on Japanese junior high school students and their parents. *Computers in Human Behavior*, 27(5), 1800-1805. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.03.007>
- OECD. (2012). *Sick on the job? Myths and realities about mental health and work*. Mental Health and Work, OECD Publishing. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264124523-en> in 23.01.2019.
- OECD. (2017). *PISA 2015 results (Volume III): Students' well-being*. PISA, OECD Publishing, Paris. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en> in 07.02.2019.
- Paine, C., Reips, U., Stieger, S., Joinson, A., and Buchanan, T. (2007). Internet users' perceptions of "privacy concerns" and "privacy actions". *International Journal of Human-Computer Studies*, 65(6), 526-536. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2006.12.001>
- Rideout, V. J., Foehr, U. G., and Roberts, D. F. (2010). *Generation M²: Media in the lives of 8- to 18-year-olds*. Menlo Park, CA: Kaiser Family Foundation. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED527859.pdf> in 27.01.2019.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Valcke, M., Bonte, S., De Wever, B., and Rots, I. (2010). Internet parenting styles and the impact on Internet use of primary school children. *Computers & Education*, 55(2), 454-464. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.009>
- Valcke, M., De Wever, B., Van Keer, H., and Schellens, T. (2011). Long-term study of safe Internet use of young children. *Computers & Education*, 57(1), 1292-1305. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.01.010>
- Vannucci, A., Flannery K. M. and Ohannessian, C. M. (2017). Social media use and anxiety in emerging adults. *Journal of Affective Disorders*, 207, 163-166. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.08.040>
- Wisniewski, P., Xu, H., Rosson, M. B., and Carroll, J. M. (2014). *Adolescent online safety: The "moral" of the story*. Paper presented at the CSCW 2014, February 15-19, Baltimore, MD, USA. Retrieved from http://stirlab.org/wp-content/uploads/2018/06/2014_Wisniewski_AdolescentOnlineSafety.pdf in 07.02.2019.

Woods, H. C., and Scott, H. (2016). Sleepy teens: Social media use in adolescence is associated with poor sleep quality, anxiety, depression and low self-esteem. *Journal of Adolescence* 51, 41-49. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.05.008>

Extended Abstract

Introduction

Today's rapidly developing technology takes part in many aspects of human life. People live in an environment where technology products, such as computers, smart phones, internet, and social media are used extensively and in a variety of ways. As a consequence of this fact, the way in which individuals communicate, interact, and express themselves has been changing. Technology almost invades the lives of today's children and young people. Young people are constantly using smartphones and social media. Children are able to access technological devices and internet platforms at very early ages (Lenhart, 2010; 2015). The ongoing effect and increase of technology in family life makes relationships among family members difficult. Young people actively use more than one social media instruments (Lenhart, 2015). Families should not underestimate the social media tools that their children use. Parents should communicate with their children about the use of technology and they should not express undesirable behaviors as rules. Parents should follow rules that are expected to be followed by children (Blackwell, Gardiner and Schoenebeck, 2016). In the Internet environment, not only should they provide tools to prevent the risks that their children may face, but also teach them that they should not make decisions that may cause unethical and serious consequences (Wisniewski, Xu, Rosson and Carroll, 2014). Therefore, parents should have theoretical and practical knowledge about how to effectively deal with the risks that can be encountered in virtual environments. For this purpose, efforts should be made to keep up with technological developments and to keep the awareness of this issue up-to-date. Internet use has become increasingly prevalent in Turkey. The number of users reached 56 million in 2017 (Internet World Stats, 2018). Children and especially young people are increasingly using the Internet through mobile devices, where family control is difficult. Parents do not fully comprehend and control what their children are doing in virtual environments, whom they communicate with, and what they are exposed to. This situation makes families anxious. Families are struggling to use technology in best ways by minimizing the risks. In order to overcome the situation, parents often prefer to restrict their children's use of technology. However, restriction is not the right approach though. Restriction can make the undesirable situation for children attractive and can lead to various problems in family relationships. Most importantly, it may prevent children from taking advantage of technology. Families should adopt an attitude that minimizes risks without limiting the opportunities and advantages of technology. Families should discuss the issue with their children to show what they can achieve with the right use of the technology and inspire them to behave positively. In addition, parents should negotiate with their children to make decisions when determining the rules about the use of technology. Children and young people should be trained in technology use and its risks and should be aware of the use of technology. In order to achieve this, first of all, parents should be aware of the situation. In this research, it is aimed to construct a data collection tool that can be used to determine the awareness of parents about the use of technology in primary school students.

Method

Survey method was used in this study that aimed to develop a scale. A sampling method from non-random sampling techniques was adopted by the study. This technique takes into account that the sample is easily accessible and applicable due to various limitations such as effort and time (Balcı, 2011; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2012). In this context, the unit of analysis of the study consists of the parents of the students studying in a primary school in Kütahya, a province of Turkey. In scale-construct studies, sample size is of importance for reliable estimation of relationships. Although there are various calculations related to sample size in the literature, it is proposed that it should be at least five times of the number of observed variables in general (Büyüköztürk, 2002). The sample of this study consists of 297 parents. Before listing up the scale items, the related literature was examined and a draft scale consisting of 33 items was created. Four experts (three faculties, one class teacher) reviewed the scale in order to determine the comprehensibility of the items in terms of the content validity, language and expression. The draft was finalized by making corrections in accordance with the experts' feedback. The response set was

designed in accordance with five-point Likert scale which are strongly disagree 5, agree 4, neutral 3, disagree 2, and strongly disagree 1. Accordingly, when the response is close to 5, the participation to the proposition was considered high and when close to 1, it was considered low. The draft of the scale was applied to the parents of 297 elementary school students in the spring semester of 2018-2019 academic year. Prior to the application, a written information about the study was sent to the parents and asked if they would like to participate. The scale was implemented to the parents who are voluntarily participate to the study in the school with a face to face interview. Exploratory factor analysis (EFA) based on the main component analysis of the traditional factor analysis techniques was applied to confirm the construct validity of the scale. EFA aims to explain the measurement with a small number of factors by combining the variables measuring the same features (Büyüköztürk, 2012). The items' total score correlations were examined before performing the factor analysis. In general, items with a total correlation value of .30 and above are considered to be well determinant, while it is accepted that the items having values between .20 and .30 should be corrected and items having values smaller than .20 should be removed from the scale (Büyüköztürk, 2012).

Findings and Discussion

The draft form of the Parents Awareness Scale on the Use of Technology of Primary School Students consists of 33 items. The scale was applied to 297 parents. The item total correlations value of the items of the scale were examined before obtaining the EFA results and five items were excluded from the scale. EFA was implemented for data related to the remaining items. The findings of EFA provides us that the scale was a four-factor structure which are, "Security", "Development", "Utilization" and "Control". There are ten items in the security factor. The factor load values of these items vary between .39 and .74. The variance explained by the factor is 15.28 % and the Cronbach Alpha reliability coefficient score is .83. There are eight items in the development factor. The factor load values of these items vary between .42 and .70. The variance explained by the factor was 12.22 % and the Cronbach Alpha reliability coefficient score was .79. There are six items in utilization factor. The factor load values of these items vary between .59 and .73. The variance explained by the factor was 11.25 % and the Cronbach Alpha reliability coefficient score was .81. There are four items in the control factor. The factor load values of these items vary between .41 to .71. The variance explained by the factor was 8.42 % and the Cronbach Alpha reliability coefficient score was .66. The total variance explained by four factors is 47.17 %. The Cronbach Alpha score for internal consistency coefficient is .88. The final form of the scale consists of 28 items. Each item was designed in accordance with five-point Likert scale which are strongly disagree 5, agree 4, neutral 3, disagree 2, and strongly disagree 1. There are no reverse-rated items. Total score can be obtained from each factor and all of the scale. The minimum score that can be obtained from scale is 28, while the maximum score is 140. The scale will allow to examine and measure the parents' awareness of the use of technology and compare them by different variables.