

NEVŞEHİR
HACI BEKTAŞ VELİ
ÜNİVERSİTESİ

JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES INSTITUTE



Cilt:13 Sayı:2

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

SBE DERGİSİ

HAZİRAN 2023

2023 – JUNE

E-ISSN: 2149-3871

NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ SBE DERGİSİ

NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ UNIVERSITY JOURNAL OF ISS

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi yılda dört kez yayımlanan uluslararası hakemli bir dergi olup, Ulakbim TR Dizin, Scientific Indexing Services, InfoBase Index, Open Academic Journals Index, ASOS Index, Sparc Indexing J-Gate, International Institute of Organized Research (I2OR), Journal Factor ve SOBIAD veri tabanlarında indekslenmektedir.

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University Journal of ISS is an international peer-reviewed journal published quarterly. The journal is indexed in Ulakbim TR Dizin, Scientific Indexing Services, InfoBase Index, Open Academic Journals Index, ASOS Index, SPARC Indexing, J-Gate, International Institute of Organized Research (I2OR), Journal Factor and SOBIAD.



Haziran 2023
June 2023

NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ SBE DERGİSİ

Amaç ve Kapsam: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi'nin amacı, sosyal bilim alanlarında ve disiplinlerarası çalışmalarda yüksek akademik standartlarda bilime katkı sağlamak, global bir bakış açısıyla özgür bilimsel düşünce gücünü desteklemek, meslek kuruluşları ve bireylerin ulusal ve uluslararası gelişimlerine yardımcı olmak, alanındaki gelişmeleri takip etmek ve bu alanlarda Türkçe ve İngilizce akademik kaynak oluşturmaktır.

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi Arkeoloji, Antropoloji, Psikoloji, Felsefe, Sosyoloji, Coğrafya, Edebiyat, Dil, Eğitim Bilimleri, İşletme, Girişimcilik, Örgütsel Davranış, İktisat, Turizm, İstatistik, Hukuk, Siyaset Bilimi, Kamu Yönetimi, Uluslararası İlişkiler, İletişim, Tarih, Sanat Tarihi, Güzel Sanatlar ve Spor Yönetimi gibi sosyal bilim alanlarındaki bilimsel çalışmaların yanı sıra disiplinlerarası çalışmalara da yer veren uluslararası hakemli bir dergidir. Derginin yayın dili Türkçe, İngilizce ve Almancadır.

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, uluslararası hakemli dergi statüsünde yılda dört kez yayımlanmaktadır.

Telif Hakkı: Dergide yayımlandıktan sonra, yayımlanan yazıların telif hakkı Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsüne aittir. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünün yazılı izni olmaksızın dergide yayımlanan hiçbir materyal herhangi bir şekilde basılamaz, çoğaltılamaz, fotokopi veya teksir edilemez. Dergide yayımlanan yazıların bilimsel ve hukuki sorumluluğu yazarlarına aittir.

Yazışma ve Abonelik Adresi

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü, Nevşehir, TÜRKİYE
Tel: +90 384 228 10 00 Faks: +90 384 228 10 39
e-posta: sbedergi@nevsehir.edu.tr

NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ UNIVERSITY JOURNAL OF ISS

Aim and Scope: The aim of Nevşehir Hacı Bektaş Veli University Journal of ISS is to contribute in the fields of social science and multidisciplinary studies with high standards of academics, to support the power of free scientific thought on a global perspective, to assist the development of professional organizations and individuals in national and international scales, to follow developments in the fields of social science and to create Turkish and English academic source for the fields.

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University Journal of ISS is an international double blind peer-reviewed journal that covers multidisciplinary studies in addition to the fields of social sciences such as Archaeology, Anthropology, Psychology, Philosophical, Sociology, Geography, Literature, Linguistics, Educational Sciences, Business Management, Organizational Behavior, Economics, Entrepreneurship, Tourism Management, Statistics, Law, Political Science, Public Administration, International Affairs, Communication Sciences, General History, History of Art, Fine Arts, Sport Management and multidisciplinary studies. The languages of the Journal are Turkish, English and German.

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University Journal of ISS is an international peer-reviewed journal published quarterly a year.

Copyright: After publication, the copyrights of articles belong to Nevşehir Hacı Bektaş Veli University Institute of Social Sciences. No material published in this journal may be reproduced, stored, transmitted or disseminated in any forms or by any means without obtaining written permission from Nevşehir Hacı Bektaş Veli University Institute of Social Sciences. Legal and scientific responsibility for articles belongs to the authors themselves.

Correspondence and Subscription Address

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Institute of Social Sciences, Nevşehir, TURKEY
Tel: +90 384 228 10 00 Fax: +90 384 228 10 39
e-mail: sbedergi@nevsehir.edu.tr

**NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ
ÜNİVERSİTESİ SBE DERGİSİ**

**NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ
UNIVERSITY
JOURNAL OF ISS**

SAHİBİ (OWNER)

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
adına (on behalf of Nevşehir Hacı Bektaş Veli
University) Prof. Dr. Semih AKTEKİN
(Rektör/Rector)

EDİTÖR KURULU (EDITORIAL BOARD)

Editör (Editor-in-Chief)

Dr. Öğr. Üyesi Samet TAŞÇI

Editör Yardımcıları (Assistant Editors)

Öğr. Gör. Mustafa Cihan YARALI
Öğr. Gör. Dr. Züleyha GÖKÇE
Dr. Öğr. Üyesi Barış ERİÇOK

Mizanpaj Editörü (Layout Editors)

Dr. Öğr. Üyesi Samet TAŞÇI
Öğr. Gör. Dr. Züleyha GÖKÇE
Öğr. Gör. Mustafa Cihan YARALI
Dr. Öğr. Üyesi Barış ERİÇOK

ALAN EDİTÖRLERİ (FIELD EDITORS)

Psikoloji

Dr. Öğr. Üyesi Nilgün TÜRKİLERİ

Yönetim ve Organizasyon

Prof. Dr. Korhan KARACAOĞLU

Sağlık Yönetimi

Doç. Dr. Gamze MUZ

Pazarlama

Öğr. Gör. Dr. Züleyha GÖKÇE

İktisat

Doç. Dr. Ebru TOPÇU

Eğitim Bilimleri

Doç. Dr. Bengü AKSU ATAÇ

İletişim

Dr. Öğr. Üyesi Pınar GÜNER KOÇAK

Filoloji

Dr. Öğr. Üyesi Bilal ÜSTÜN

PDR

Dr. Ersoy ÇARKIT

Sosyal Bilimler

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet TUNAZ

Temel İslam Bilimleri

Prof. Dr. H. Mehmet SOYSALDI

Siyaset Bilimi

Dr. Öğr. Üyesi Kıvılcım ERKAN

Turizm

Doç. Dr. Eda Özgül KATLAV

Tarih

Dr. Öğr. Üyesi Can Eyüp ÇEKİÇ

Sosyoloji

Doç. Dr. Hasan YAVUZER

YAYIN KURULU (EDITORIAL BOARD)

| Unvanı - Adı - Soyadı | Görev Yaptığı Kurum |
|------------------------------------|--|
| Doç. Dr. Ali Osman KURT | Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi |
| Doç. Dr. Alper KAŞKAYA | Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi |
| Doç. Dr. Aysun ERGİNER | Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi |
| Doç. Dr. Ayşe BUDAK | Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi |
| Doç. Dr. Bakytgul KULZHANOVA | El-Farabi Kazak Milli Üniversitesi |
| Doç. Dr. Bengü AKSU ATAÇ | Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi |
| Doç. Dr. Berrin GÜZEL | Adnan Menderes Üniversitesi |
| Doç. Dr. Çağrı ÖZTÜRK DEMİRBAŞ | Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi |
| Doç. Dr. Didem KOBAN | Hacettepe Üniversitesi |
| Doç. Dr. Durdağı AKAN | Atatürk Üniversitesi |
| Doç. Dr. Duygu EREN | Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi |
| Doç. Dr. Ebru UZUNKOL | Sakarya Üniversitesi |
| Doç. Dr. Elvan YALÇINKAYA | Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi |
| Doç. Dr. Emrah ÖZKUL | Kocaeli Üniversitesi |
| Doç. Dr. Fatma ÜNAL | Bartın Üniversitesi |
| Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILIÇ | Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi |
| Doç. Dr. Hüseyin KALEMLİ | Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi |
| Doç. Dr. İbrahim ÇOŞKUN | Trakya Üniversitesi |
| Doç. Dr. Lokman TANRIKULU | Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi |
| Doç. Dr. Mehmet UZMAN | National Cheng Chi University |
| Doç. Dr. Mevlüt GÜNDÜZ | Süleyman Demirel Üniversitesi |
| Doç. Dr. Muhittin ÇALIŞKAN | Necmettin Erbakan Üniversitesi |
| Doç. Dr. Nuray KÜRTEDEDE FİDAN | Afyon Kocatepe Üniversitesi |
| Doç. Dr. Oktay GULIYEV | Azerbaycan Devlet İktisat Üniversitesi |
| Doç. Dr. Şenay GÜNGÖR | Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi |
| Doç. Dr. Sevtap Günay KÖPRÜLÜ | Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi |
| Doç. Dr. Stevo POPOVIC | University of Montenegro |
| Doç. Dr. Tekin ÇELİKKAYA | Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi |
| Doç. Dr. Yener BEKTAŞ | Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Aslı GÜNDOĞAN | Uşak Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Ayberk Nuri BERKMAN | Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül ÖZCAN | Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Can Eyüp ÇEKİÇ | Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Emel Tüzel İŞERİ | Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ARSLAN | Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Nilgün DAĞ | Mersin Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Sevim GÜVEN | Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Soner METE | Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Turan ŞENER | Akdeniz Üniversitesi |

DANIŞMA KURULU (ADVISORY BOARD)

| Unvanı - Adı - Soyadı | Görev Yaptığı Üniversite |
|--------------------------------|---|
| Prof. Dr. A. Celil ÇAKICI | Mersin Üniversitesi |
| Prof. Dr. Abdibaet MAMASIDIKOV | University of Economy and Enterprise |
| Prof. Dr. Abdullah SAYDAM | Erciyes Üniversitesi |
| Prof. Dr. Adem ÖGER | Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi |
| Prof. Dr. Ahmet Ali GAZEL | Afyon Kocatepe Üniversitesi |
| Prof. Dr. Ahmet Hikmet EROĞLU | Ankara Üniversitesi |
| Prof. Dr. Ahmet KARADOĞAN | Kırıkkale Üniversitesi |
| Prof. Dr. Ahmet SABAN | Necmettin Erbakan Üniversitesi |
| Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK | İstanbul Üniversitesi |
| Prof. Dr. András RÓNA-TAS | Szeged University |
| Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN | Selçuk Üniversitesi |
| Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN | Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi |
| Prof. Dr. Bayram ÇETİN | Gazi Üniversitesi |
| Prof. Dr. Bekir BULUÇ | Gazi Üniversitesi |
| Prof. Dr. Bülent GÜL | Hacettepe Üniversitesi |
| Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN | Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi |
| Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK | Marmara Üniversitesi |
| Prof. Dr. Cevdet AVCIKURT | Balıkesir Üniversitesi |
| Prof. Dr. Cevdet KIRPIK | Erciyes Üniversitesi |
| Prof. Dr. Emre ÜNAL | Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi |
| Prof. Dr. Erdoğan GAVCAR | Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi |
| Prof. Dr. Eren YÜRÜDÜR | Gaziosmanpaşa Üniversitesi |
| Prof. Dr. Ergün ÖZTÜRK | Erciyes Üniversitesi |
| Prof. Dr. Ferruh AĞCA | Eskişehir Osmangazi Üniversitesi |
| Prof. Dr. H. Abdullah ŞENGÜL | Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi |
| Prof. Dr. H. Mehmet SOYSALDI | Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi |
| Prof. Dr. Hakan SARITAŞ | Pamukkale Üniversitesi |
| Prof. Dr. Hakan Vahit ERKUTLU | Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi |
| Prof. Dr. Handan DEVECİ | Anadolu Üniversitesi |
| Prof. Dr. Hayati AKYOL | Gazi Üniversitesi |
| Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA | Akdeniz Üniversitesi |
| Prof. Dr. Hüseyin KÖKSAL | Gazi Üniversitesi |
| Prof. Dr. İbrahim YILMAZ | Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi |
| Prof. Dr. İlhan ÖZTÜRK | Çağ Üniversitesi |
| Prof. Dr. Irina NEVSKAYA | Goethe University |
| Prof. Dr. Joanne HUGHES | Queen's University |
| Prof. Dr. Kadir KARATEKİN | Kastamonu Üniversitesi |
| Prof. Dr. Marufjon YULDASHEV | O'zbekiston Davlat San'at va Madaniyat Institutie |
| Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN | Anadolu Üniversitesi |
| Prof. Dr. Mehmet SOYSALDI | Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi |
| Prof. Dr. Mesut ÇAPA | Ankara Üniversitesi |
| Prof. Dr. Muhsin KAR | Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi |
| Prof. Dr. Mustafa ÖZTÜRK | Erciyes Üniversitesi |
| Prof. Dr. Nilüfer ŞAHİN PERÇİN | Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi |
| Prof. Dr. Nuri BALOĞLU | Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi |
| Prof. Dr. Ramazan SEVER | Giresun Üniversitesi |
| Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ | Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi |
| Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI | Kastamonu Üniversitesi |
| Prof. Dr. Selma YEL | Gazi Üniversitesi |
| Prof. Dr. Serdar ÖZTÜRK | Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi |
| Prof. Dr. Şevki ÖZGENER | Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi |
| Prof. Dr. Şule AYDIN | Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi |
| Prof. Dr. Turhan ÇETİN | Gazi Üniversitesi |
| Prof. Dr. Ünal İBRET | Kastamonu Üniversitesi |

NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ SBE DERGİSİ**2023 YILI- HAZİRAN SAYISI (CİLT:13 SAYI:2)****Web:** <http://dergipark.org.tr/nevsosbilen> **E-Mail:** sbedergi@nevsehir.edu.tr**BU SAYININ HAKEM LİSTESİ**

| Unvanı - Adı - Soyadı | Görev Yaptığı Üniversite/Kurum |
|--|--|
| Prof. Dr. Adem ÇATAK | Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi |
| Prof. Dr. Ahmet Korhan BİNARK | İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi |
| Prof. Dr. Burak MİL | İstanbul Kent Üniversitesi |
| Prof. Dr. Ebru AYKAN | Kayseri Üniversitesi |
| Prof. Dr. Erkan PERŞEMBE | Ondokuz Mayıs Üniversitesi |
| Prof. Dr. İlhami DURMUŞ | Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi |
| Prof. Dr. L. Gürkan GÖKÇEK | Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi |
| Prof. Dr. Mehmet Oğuzhan İLBAN | Balıkesir Üniversitesi |
| Prof. Dr. Mete SEZGİN | Selçuk Üniversitesi |
| Prof. Dr. Mustafa METE | Gaziantep Üniversitesi |
| Prof. Dr. Orhan İŞCAN | İstanbul Gelişim Üniversitesi |
| Prof. Dr. Sinem YILDIRIMALP | Sakarya Üniversitesi |
| Prof. Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR | Amasya Üniversitesi |
| Prof. Dr. Şakir SAKARYA | Balıkesir Üniversitesi |
| Prof. Dr. Tahsin TAPUR | Necmettin Erbakan Üniversitesi |
| Prof. Dr. Ümit ATABEK | Yaşar Üniversitesi |
| Prof. Dr. Vedat ÇAKIR | Selçuk Üniversitesi |
| Prof. Dr. Zeliha SEÇKİN | Aksaray Üniversitesi |
| Doç. Dr. Ahmet İlkey CEYHAN | İstanbul Kent Üniversitesi |
| Doç. Dr. Ayşe Nesrin AKÖREN | |
| Doç. Dr. Bahar İŞİGÜZEL | Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi |
| Doç. Dr. Bengü AKSU ATAÇ | Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi |
| Doç. Dr. Bilal ÜSTÜN | Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi |
| Doç. Dr. Erkan EFILTI | Necmettin Erbakan Üniversitesi |
| Doç. Dr. Erkan GÜNEŞ | Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi |
| Doç. Dr. Fadime ŞİMŞEK İŞLİYEN | Aksaray Üniversitesi |
| Doç. Dr. Faruk BOZDAĞ | Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi |
| Doç. Dr. Gökçe CEREV | Kocaeli Üniversitesi |
| Doç. Dr. Gülcan ÇAKIR | Anadolu Üniversitesi |
| Doç. Dr. Hakan ALPTÜRKER | Mersin Üniversitesi |
| Doç. Dr. İsmail YAMAN | Ondokuz Mayıs Üniversitesi |
| Doç. Dr. Lokman TANRIKULU | Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi |
| Doç. Dr. M. Özgür SEÇİM | Aydın Adnan Menderes Üniversitesi |
| Doç. Dr. Mehmet ÖZMEN | Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi |
| Doç. Dr. Mikail BATU | Ege Üniversitesi |
| Doç. Dr. Nevin KOZCU ÇAKIR | Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi |
| Doç. Dr. Oğuzhan EKİNCİ | Erzurum Teknik Üniversitesi |
| Doç. Dr. Tuncer GÖVDELİ | Atatürk Üniversitesi |
| Doç. Dr. Turgay ÖNTAŞ | Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi |
| Doç. Dr. Zeynep ÇETİN KÖROĞLU | Aksaray Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Aslıhan ÇATIKER | Ordu Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Barış DEMİREL | Kırıkkale Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Behiye DAĞDEVİREN ERTAŞ | Yozgat Bozok Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Burçin AYSU | Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Derya EVGİN | Kayseri Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Dilşah KALAY | Kütahya Dumlupınar Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Duygu YÜCEL | Trakya Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Emine ATALAY | Tarsus Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Ferhat TOPER | Malatya Turgut Özal Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Filiz ŞENLER | TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Hasan Çağlar BAŞOL | Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Hazal AKBAL | Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Huseyin ERGUN | KTO Karatay Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Başçılar | Malatya Turgut Özal Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Mehmet S. VANGÖLÜ | Bitlis Eren Üniversitesi |

| | |
|-----------------------------------|--|
| Dr. Öğr. Üyesi Mehmet TUNAZ | Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Melike BOZTİLKİ | Üsküdar Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Melike GÜNBEY | Giresun Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Naif ERGÜN | Mardin Artuklu Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Nermin AYAZ DÖNMEZ | Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Oguzhan DULGAROGLU | Balıkesir Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Seher ULU | Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Şeyda ÖZTÜRK | Akdeniz Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Yahya ÇIKILI | Necmettin Erbakan Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Yusuf ÖZTÜRK | Muş Alparslan Üniversitesi |
| Dr. Seher BALBAY | Orta Doğu Teknik Üniversitesi |
| Dr. Şengül KILIÇ AVAN | Kastamonu Taşköprü Seka Ortaokulu |

İÇİNDEKİLER (CONTENT)

| Sayfa/Pages: | Başlık/Title |
|----------------------------------|---|
| 797-808 Araştırma Research | KİŞİSEL BENLİK SAYGISINA GÖRE EL YAZISININ FARKLILAŞMA DURUMUNUN İNCELENMESİ EXAMINATION OF DIFFERENCES IN HANDWRITING ACCORDING TO PERSONALITY TYPES Ümit DEMİR & Bora UĞURLU |
| 809-826 Araştırma Research | ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ANNE BABA TUTUMLARI, PSİKOLOJİK İYİ OLUŞLARI VE TOPLUMSAL CİNSİYET ROLLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ INVESTIGATION OF UNIVERSITY STUDENTS' PARENTING STYLES, PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AND GENDER ROLES Esra Burçin ERTAN & Mustafa TÜRKMEN |
| 827-842 Araştırma Research | NEVŞEHİR DEVLET HASTANESİNDE ÇALIŞAN HEKİM VE HEMŞİRELERİN KALİTE ALGILARININ BELİRLENMESİ DETERMINATION OF QUALITY PERCEPTIONS OF PHYSICIANS AND NURSES WORKING AT NEVSEHIR STATE HOSPITAL Kamışlı KOÇ & Şefika Dilek GÜVEN |
| 843-855 Araştırma Research | OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN DRAMATİK OYUNA KARŞI BAKIŞ AÇILARININ İNCELENMESİ AN INVESTIGATION OF PRESCHOOL TEACHERS' PERSPECTIVES ON DRAMATIC PLAY Serhat GÜNDOĞDU |
| 856-870 Araştırma Research | DIE WIRKUNG DES INDIVIDUELLEN GLÜCKS AUF DAS ORGANISATIONALE COMMITMENT: EINE ANWENDUNG IN FÜNF-STERNE-HOTELBETRIEBEN IN ANKARA BİREYSEL MUTLULUĞUN ÖRGÜTSEL BAĞLILIĞA ETKİSİ: ANKARA'DAKİ BEŞ YILDIZLI OTEL İŞLETMELERİNDE BİR UYGULAMA Filiz DEMİR & Ümmühan GÜLNAR |
| 871-887 Araştırma Research | ROMA İMPARATORLARINA SENATO TARAFINDAN VERİLEN FETİH UNVANLARI VE YÖNETİM ANLAYIŞINA ETKİSİ TITLES OF CONQUEST GIVEN TO ROMAN EMPERORS BY THE SENATE AND IMPACT ON MANAGEMENT APPROACH Ercüment YILDIRIM & Alaaddin KALAYCI |
| 888-904 Araştırma Research | DİJİTAL DİPLOMASİ BAĞLAMINDA SOSYAL MEDYA MESAJLARININ ÇERÇEVELENMESİ: DAĞLIK KARABAĞ SAVAŞI 2020 ÖRNEĞİ FRAMING SOCIAL MEDIA MESSAGES IN THE CONTEXT OF DIGITAL DIPLOMACY: THE EXAMPLE OF THE NAGORNO-KARABAKH WAR 2020 Mehmet Yaşar ARCA |
| 905-923 Derleme Review | REFAH PARTİSİ, YEREL İKTİDAR, HALKLA ETKİLEŞİM VE SİYASETİN DÖNÜŞÜMÜ REFAH PARTİSİ, LOCAL POWER, PEOPLE INTERACTION AND THE TRANSFORMATION OF POLITICS Nazım MAVİŞ |

| | |
|------------------|--|
| 924-935 | TASAVVUFTA ÇOCUK VE ÇOCUKLUKLA İLİŞKİLİ KAVRAMLAR |
| Araştırma | CONCEPTS RELATED TO CHILDREN AND CHILDHOOD IN SUFISM |
| Research | Edibe BOYRAZ |
| 936-953 | COMPARISON OF LEXICAL BUNDLES IN DISSERTATIONS CATEGORIZED BASED ON ACADEMIC DISCIPLINES |
| Araştırma | AKADEMİK DİSİPLİNE GÖRE KATEGORİZE EDİLMİŞ DOKTORA TEZLERİNDEKİ |
| Research | SÖZ ÖBEKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI |
| | Mustafa YILDIZ |
| 954-970 | EXPLORING EFL TEACHERS' PERCEPTIONS OF PROJECT-BASED LANGUAGE TEACHING IN TÜRKİYE |
| Araştırma | TÜRKİYE'DE PROJE TABANLI DİL ÖĞRETİMİNE YÖNELİK İNGİLİZCE |
| Research | ÖĞRETMENLERİNİN ALGILARININ ARAŞTIRILMASI |
| | Fatma KİMSESİZ |
| 971-981 | ALMANYA'DAKİ YABANCI DİL ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK UYGULAMALARI EĞİTİMİ |
| Araştırma | THE PRACTICAL TRAINING OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER CANDIDATES IN |
| Research | GERMANY |
| | Ferdiye ÇOBANOĞULLARI |
| 982-1001 | YİYECEK İÇECEK İŞLETMELERİNDE MENÜ ARAŞTIRMALARI: TÜRKİYE'DE YAZILMIŞ LİSANSÜSTÜ TEZLER ÜZERİNE SİSTEMATİK BİR LİTERATÜR TARAMASI |
| Derleme | MENU RESEARCH IN FOOD AND BEVERAGE BUSINESSES: A SYSTEMATIC |
| Review | LITERATURE REVIEW ON POST GRADUATE THESIS WRITTEN IN TURKEY |
| | Oğuz NEBİOĞLU |
| 1002-1014 | EXAMINING PRE-SERVICE ELT TEACHERS' QUESTIONING STRATEGIES |
| Araştırma | İNGİLİZCE ÖĞRETMEN ADAYLARININ SORU SORMA STRATEJİLERİNİN |
| Research | İNCELENMESİ |
| | Cemile DOĞAN, Hayriye Ulaş TARAF & Emine Eda Ercan DEMİREL |
| 1015-1024 | ÜNİVERSİTELERİN ENDÜSTRİYE UZANAN KÖPRÜLERİ: BİLGİ ARACILIĞI PERSPEKTİFİNDEN TEKNOLOJİ TRANSFER OFİSLERİ |
| Araştırma | BRIDGES OF UNIVERSITIES TO INDUSTRY: TECHNOLOGY TRANSFER OFFICES |
| Research | FROM THE PERSPECTIVE OF KNOWLEDGE BROKERAGE |
| | Selen IŞIK MADEN |
| 1025-1038 | TURİZM EĞİTİMİ ALAN ÖĞRENCİLERİN SÜRDÜRÜLEBİLİR TURİZME İLİŞKİN METAFORLARININ ANALİZİ |
| Araştırma | ANALYSIS OF TOURISM EDUCATION STUDENTS' METAPHORS REGARDING |
| Research | SUSTAINABLE TOURISM |
| | Makbule CİVELEK |

| | |
|-----------------------|---|
| 1039-1049 | POSTMODERNİZM VE POSTENDÜSTRİYALİZMİN GÖLGESİNDE TOPLUM VE BİLİM |
| Araştırma Research | SOCIETY AND SCIENCE IN THE SHADOW OF POSTMODERNISM AND POST INDUSTRILISM Behçet BATUR |
| 1050-1066 | TERMAL TURİZME YÖNELİK DENEYİMLEME KALİTESİNİN MÜŞTERİ GÜVENİ VE TAVSİYE ETME NİYETİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ |
| Araştırma Research | INVESTIGATION OF THE EFFECT OF EXPERIENCE QUALITY IN THERMAL TOURISM ON CUSTOMER TRUST AND RECOMMENDATION INTENTION Şükran KARACA, Esra ÖZKAN ÖNEM & Muhammed YILDIZ |
| 1067-1083 | PRE-SERVICE SCIENCE TEACHERS' OPINIONS ABOUT THE PLANETARIUM |
| Araştırma Research | FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ PLANETARYUM İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ Fulya ÖNER ARMAĞAN, Melek KARACA & Oktay BEKTAŞ |
| 1084-1097 | TEK EBEVEYN ANNELERİN KÖK AİLE İLİŞKİLERİ |
| Araştırma Research | THE ROOT FAMILY RELATIONS OF SINGLE MOTHERS Zülal ŞAHİN & Kasım KARATAŞ |
| 1098-1110 | TÜRK BANKACILIK SEKTÖRÜNÜN COVID-19 PANDEMİSİNE REAKSİYONUNUN YAPISAL KIRILMALI BİRİM KÖK TESTİ İLE ANALİZİ |
| Araştırma Research | ANALYSIS OF THE TURKISH BANKING SECTOR'S REACTION TO THE COVID-19 PANDEMIC WITH STRUCTURAL BREAK UNIT ROOT TEST Selvihan TAŞDELEN |
| 1111-1124 | MALUL SAYILMAYAN GAZİLERİN YAŞADIKLARI SORUNLAR VE SOSYAL DESTEKLERİ |
| Araştırma Research | THE PROBLEMS AND SOCIAL SUPPORT MECHANISM FOR INELIGIBLE VETERANS Dilek ÖZSOY, Beyza Nur DUYUŞ, Merit CELALOĞLU, Ümmügülsüm BÜYÜKGÜÇLÜ, Zeynep DEMİR & Zeynep USLU |
| 1125-1140 | KONYA'DA SÜRDÜRÜLEN ŞİVLİLİK GELENEĞİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİ KÜLTÜR AKTARIMI AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ |
| Araştırma Research | ASSESSMENT OF ŞİVLİLİK TRADITION WHICH IS SUSTAINED IN KONYA, IN TERMS OF CULTURAL TRANSMISSION IN SOCIAL STUDIES LESSON Nesrin ARSLAN & Ali MEYDAN |
| 1141-1152 | İŞ YAŞAMINDA E-KELEPÇE VE DİJİTAL MOBBİNG |
| Derleme Review | ELECTRONIC HANDCUFFS AT WORK AND DIGITAL MOBBING Perihan TÜZÜN |
| 1153-1165 | ANİMASYON KONULU MAKALELERİN BİBLİYOMETRİK ANALİZİ: DERGİPARK ÖRNEĞİ |
| Araştırma Research | BIBLIOMETRIC ANALYSIS OF ARTICLES ON ANIMATION: EXAMPLE OF DERGİPARK Neşe ACAR |

| | |
|-----------------------|---|
| 1166-1175 | SOSYOEKONOMİK DÜZEYİ DÜŞÜK BİR BÖLGEDE YAŞAYAN KADINLARIN GIDA GÜVENCESİZLİĞİNE İLİŞKİN DENEYİMLERİ |
| Araştırma Research | THE EXPERIENCES OF WOMEN LIVING IN A LOW SOCIOECONOMIC LEVEL REGARDING FOOD INSECURITY Gizem Deniz BULUCU BÜYÜKSOY |
| 1176-1188 | ADAPTATION AND INITIAL VALIDATION OF THE L2-GRIT SCALE IN TURKISH |
| Araştırma Research | İKİNCİ DİL ÖĞRENME AZMI ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI VE ÖN GEÇERLİLİK ÇALIŞMASI Özgehan UŞTUK & Ali ERARSLAN |
| 1189-1210 | TEKNOLOJİK BİR DÖNÜŞÜM OLARAK DİJİTALLEŞME KAVRAMI VE ETKİLERİ |
| Derleme Review | THE CONCEPT OF DIZITIZATION AND ITS EFFECTS AS A TECHNOLOGICAL TRANSFORMATION Özge ÖZÇELİK BALOĞLU |
| 1211-1224 | PİYASA ÇARPANLARIYLA PERFORMANS ANALİZİ: BİST SİGORTA ŞİRKETLERİ ÜZERİNE BİR UYGULAMA |
| Araştırma Research | PERFORMANCE ANALYSIS WITH MARKET MULTIPLIERS: AN APPLICATION ON BIST SİGORTA COMPANIES Mehmet Zafer TAŞCI |
| 1225-1242 | EINSTELLUNG TÜRKISCHER STUDENTEN ZUM ERLERNEN DER GRAMMATIKALISCHEN GESCHLECHTER DES DEUTSCHEN |
| Araştırma Research | TÜRK ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ALMANCANIN DİLBİLGİSEL CİNSİYETLERİNİ ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUMLARI Ahmet TANIR |
| 1243-1258 | LİDERLERİN ÜSLUBUNA İLİŞKİN ALGILARIN SEÇMENLERİN OY VERME DAVRANIŞLARINA ETKİSİNDE DİNDARLIĞIN DÜZENLEYİCİ ROLÜ: ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİ ÖRNEĞİ |
| Araştırma Research | THE MODERATING ROLE OF RELIGIOSITY ON THE EFFECT OF THE LEADERS' WORDING ON VOTING BEHAVIOR: CASE OF UNIVERSITY STUDENTS Korhan KARACAOGLU & Eda Nur OZAN |
| 1259-1284 | OKUL MARŞLARI VE SLOGANLARINDA YER ALAN DEĞERLERİN OKUL KÜLTÜRÜ OLUŞTURMA VE KİMLİK İNŞASI BAĞLAMINDA İNCELENMESİ |
| Araştırma Research | INVESTIGATION OF VALUES IN SCHOOL ANTHEMS AND SLOGANS IN THE CONTEXT OF SCHOOL CULTURE BUILDING AND IDENTITTY CONSTRUCTION Taner ATMACA & Sinan DAĞ |
| 1285-1299 | AKADEMİK KENDİNİ ENGELLEME ÖLÇEĞİNİN PSİKOMETRİK ÖZELLİKLERİNİN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE İNCELENMESİ |
| Araştırma Research | INVESTIGATION OF PSYCHOMETRIC PROPERTIES OF ACADEMIC SELF-HANDICAPPING SCALE IN UNIVERSITY STUDENTS Ayşe GÖK USLU & Filiz BİLGE |

KİŞİSEL BENLİK SAYGISINA GÖRE EL YAZISININ FARKLILAŞMA DURUMUNUN İNCELENMESİ

EXAMINATION OF DIFFERENCES IN HANDWRITING ACCORDING TO PERSONALITY TYPES

Ümit DEMİR

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Çanakkale Teknik Bilimler MYO
Bilgisayar Teknolojileri
umitdemir@comu.edu.tr
ORCID: 0000-0003-4899-4895

Bora UĞURLU

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Mühendislik Fakültesi
Bilgisayar Mühendisliği
boraugurlu@comu.edu.tr
ORCID: 0000-0001-6769-9563

ÖZ

Geliş Tarihi:

30.01.2022

Kabul Tarihi:

17.05.2023

Yayın Tarihi:

30.06.2023

Anahtar Kelimeler

El yazı analizi
Görüntü işleme
Benlik saygısı

Keywords

Handwriting analysis
Image processing
Self-esteem

El yazısından farklı kişisel bilgilere ulaşma ve bunları farklı amaçlara yönelik kullanma isteği insan yaşamında her zaman ilgi konusu olmuştur. El yazısı; parmak izi, kan grubu ve DNA örneği gibi kişisel farklılık gösteren ve kişileri birbirinden ayıran temel özelliklerdendir. Bu nedenle de el yazısı adli bilimler tarafından geçerliliği kabul edilmiş, ayırt edici bir özelliktir. El yazısı analizine yönelik çalışmalar incelendiğinde kişilik analizine yönelik çalışmaların ağırlıklı olduğu görülmektedir. Bu çalışmada farklı olarak kişisel benlik saygısına göre kişilerin el yazısının farklılaşma durumu araştırılmıştır. Bu kapsamda görsel algılamaya dayalı el yazı analiz yazılımı araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Yazılım kapsamında katılımcıların el yazı eğim değeri, satırlar arası boşluk oranı, satır yoğunluğu, kelime eğimi, yazı büyüklüğü özellikleri elde edilmiştir. Kişisel benlik saygı düzeylerine göre el yazısı özelliklerinin farklılaşma durumu sorgulanmıştır. Çalışma kapsamında 274 katılımcının el yazısı örnekleri ve benlik saygı ölçeği yanıtları Google Forms üzerinden alınmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların cinsiyeti ve benlik saygı düzeylerine göre bazı el yazısı özelliklerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu çalışma ile, ulusal düzeyde gerçekleştirilecek el yazısı analizine ve buna yönelik yapılacak karar alma sistemlerine yönelik yazılım ve değerlendirme çalışmalarına farklı bir bakış kazandırması beklenmektedir.

ABSTRACT

The desire to reach personal information different from handwriting and to use them for different purposes has always been a matter of interest in human life. Handwriting: Fingerprints, blood groups, and DNA samples are the basic features that show personal differences and distinguish people from each other. For this reason, handwriting is a distinctive feature accepted by forensic sciences. When the studies on handwriting analysis are examined, it is seen that the studies on personality analysis are predominant. In this study, the differentiation status of the handwriting of individuals according to personal self-esteem was investigated. In this context, handwriting analysis software based on visual perception was developed by researchers. Within the scope of the software, the handwriting slope value, spacing between lines, line density, word pitch, and font size characteristics were obtained. The differentiation status of handwriting features according to personal self-esteem levels was questioned. Within the scope of the study, handwriting samples and self-esteem scale responses of 274 participants were obtained via Google Forms. As a result of the research, significant differences were found in some handwriting features according to the gender and self-esteem levels of the participants. This study is expected to bring a different perspective to the software and evaluation studies for handwriting analysis and decision-making systems to be made at the national level.

DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1065411>

Atıf/Cite as: Demir, Ü., & Uğurlu, B. (2023). Kişisel benlik saygısına göre el yazısının farklılaşma durumunun incelenmesi. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(2), 797-808.

Giriş

El yazısı verisinden kişiye ait farklı tanımlayıcı bilgiler elde etme ve bu bilgileri kullanma isteği her zaman insanlara ilgi çekici gelmiştir. El yazısını kullanarak karakter analizinde bulunma alanyazında grafoloji olarak ifade edilmektedir. Grafolojinin geçmişi eski Roma dönemine uzanmaktadır. Tarihçi Suetonius Tranquillus imparatorların farklı el yazısı stillerine sahip olduğunu fark ederek bu analizin ilk geliştiricisi olarak tanımlanır (Roberts, 2002). El yazısı gerçekte beynin bir fonksiyonudur. Beyin tarafından gönderilen sinyallerin kâğıt üzerine aktarılmasıdır (Aytaç, Aydoğdu ve Bora, 2012). El yazısı, kişilerin farklı özelliklerinden ve durumlarından kolayca etkilenebilmektedir. Ayrıca adli tanımlama işlemlerinde önemli bir kişi tanıma aracıdır. Kişilerin el yazı örnekleri sorgulanırken incelenen birçok tanımlama özelliği vardır. Bu tanımlama özelliklerinin bazıları bir bazıları ise birkaç tanıyı aynı anda yansıtabilmektedir (Birinciöğlü vd., 2010). El yazısı; parmak izi, kan grubu ve DNA örneği gibi kişisel farklılık gösteren ve kişilerin ayırt edici temel özelliklerdendir. Bu nedenle de adli bilimler tarafından geçerliliği kabul edilmiş bir ayırıcı özelliktir (Huber ve Headrick, 1999). Birinciöğlü vd. (2010) adli işlemlerde de kişinin el yazısı örneğinin kimlik özelliği taşıdığını, kişisel farklılıklar taşıdıklarını ve bu kapsamda kişisel, ayırt edici bir özellik olarak tanımlanması gerektiğini belirtmektedir. Bu kapsamda el yazısının tanımlanmasında ortaya koyulan özellikler; yazı eğimi, yazı birimleri veya kelimeler arası uzaklık, yazı birimlerinin boyutları, kıvrımları gibi özellikler olduğunu belirtmektedir. Ülkemizde el yazısı analizine yönelik çalışmaların önemi ve bunlara duyulan ihtiyaç artmaktadır. Bilgi teknolojilerinde ve görüntü işleme gibi yazılım geliştirme süreçlerindeki gelişmeler ile el yazı analizine yönelik çalışmalara da hız kazandırmıştır. Bu nedenle el yazısı analizi ve buna yönelik karar alma çalışmaları güncelde uluslararası alanda birçok farklı çalışmaya konu olmuşken ülkemizdeki bu alanda yapılan çalışmalar son derece sınırlı olarak görülmüştür.

Kişisel bilgiler açısından önemli verilerden birisi de benlik kavramıdır. Benlik bireyin kendisi hakkındaki değerlendirmelerin bütünü olarak ifade edilmektedir (Kulaksızoğlu, 2000). Bu değerlendirmede kişi, kendisinin fiziksel ve psikolojik özelliklerini, niteliğini ve yeteneğini dikkate alabilmektedir (Sevim ve Artan, 2021). Ayrıca bireylerin çevreleri ile kurdukları ilişkilere ait algılar ve bu algılara yönelik değerlerde benlik oluşumunu etkilemektedir (Rogers, 1951). Bacanlı (2001)'da benlik tanımında çevreye vurgu yapmaktadır. Benliğin, bireyin çevresini algılaması onu değerlendirmesi ve yapılandırması sonucunda aynı çevreye yönelik tepkide bulunurken en önemli dayanak noktasını oluşturduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle benlik kavramı ile oluşan benlik saygısı erken yaş dönemlerinden başlayarak kişisel ve mesleki gelişim için önemli bir kavramdır. Benlik saygısı, kişinin kendisini değerlendirmesi yani tanımlaması ile kendisinden memnun olma durumu ile oluşan öznel bir yapı olarak ifade edilebilir (Elfiti ve Çakılı, 2017). Kişinin kendisini sevmeye, çekici bulma düzeyi, sosyal uyumu kendine verdiği önem ve değere bağlı olarak pozitif, negatif ya da nötr olarak formüle edilmektedir (Masaroğulları ve Koçakgöl, 2011). Benlik saygısı olumlu ya da olumsuz olabilirken statik yani durağan değildir. Koşullara, konuma, gelişmelere göre değişkenlik gösterebilmektedir. Kişinin olumlu ya da olumsuz benlik saygısına sahip olması olaylar karşısındaki tutum ve davranışlarını farklı şekillerde etkileyebilmektedir (Sivribaşkara, 2003). Bu nedenle bireylerin erken yaş dönemlerinden başlayarak durumları tespit edilerek benlik saygısının gelişimine yönelik çalışmalar yararlı olabilir. Çünkü yüksek benlik saygısına sahip bireyler mutlu, üretken, kendilerine saygısı, kabullenmeleri ve beklentileri de yüksek iken düşük benlik saygısına sahip bireyler ise endişeli, karamsar, reddedilme ve başarısızlık korkusu ile kapasitelerinin altında hedefler koymayı tercih edebilmektedirler (Elfiti ve Çakılı, 2017; Karataş, 2014; Sevim ve Artan, 2021). Bu nedenle benlik saygısı geleceğe yönelik karar almada ve deneyimlerde anahtar rol üstlenebilmektedir. Çünkü; benlik saygısının, iddialarımız ve onları gerçekleştirme gücümüz ile doğrudan ilişkileri bulunabilmektedir (Sevim ve Artan, 2021).

Rogers'a göre, bir bireyin benlik bilinci iyi, orta veya kötü olabilmekte ve her zaman kişi tarafından doğru bir şekilde tanımlanabilmektedir. Böylece örneğin yeteneksiz biri kendini yetenekli biri olarak değerlendirirken benzer biçimde yetenekli bir kişi de kendisini yeteneksiz biri olarak değerlendirebilmektedir (Cüceloğlu, 1993). Kişiler arası etkileşimde bu süreçte olumlu ya da olumsuz yönde etkileri olabilmektedir. Benlik saygısı diğer insanlarla etkileşim sonucunda sağlanan olumlu bildirimlerle artırılabilir (Körükçü, Gündoğan ve Ogelman, 2014). Bu nedenle çevresel faktörler benlik saygısının değişiminde etkileri bulunmaktadır. Yaşantı ile değiştirilebilen bir özellik olması nedeniyle benlik saygı durumunun tespitine yönelik ölçeklerin kullanımı ve bunların tespiti büyük önem taşımaktadır. Çünkü, bireyin kendisini olabildiğince gerçeklik üzerinden konumlandırması benlik saygısının ilerleyen süreçlerdeki sürdürülebilirliğinin sağlanması açısından büyük önem taşımaktadır (Sevim ve Artan, 2021). Kişisel verilerin tespitinde kişilerin öz değerlendirmeye dayalı formlar

doldurmaları hem zaman açısından hem de kişilerin kendileri yansıtan değerlendirmeleri yapmakta tereddüt edebilmeleri farklı bilgi kaynaklarından elde etmeye yönlendirmektedir. Ayrıca kişiler form üzerinden değerlendirme işlemlerinde kendilerini farklı değerlendirebilmektedirler. Engel (2000) 'ın görüşüne göre, insanın kendine yönelik objektif bir değerlendirmede bulunabilmesi zordur. Kişiler özellikle formlar üzerinden yapılan değerlendirmede nesnel olamaya bilmektedir. Bu kapsamda kişisel verilerin alınmasında kişilerin farklı gözlemlenen özelliklerinden yararlanması etkili olabilir. Benlik saygısı, iletişim ve akademik başarı olmak üzere birçok boyutta yaşam ve iş kalitesini etkileme gücüne sahip bir özelliktir. Benlik saygısının gerçekçi bir şekilde değerlendirilmesi ve buna yönelik rehberlik faaliyetlerinin organize edilmesi kişisel gelişim açısından büyük önem taşımaktadır (Kabalıcı, 2008; Tatlıoğlu, 2010). Gerçekleştirilen bu çalışmada benlik saygısının değerlendirmesinde kişisel el yazısı özelliklerinin kullanabilme durumunun belirlenmesi araştırmanın temel amacıdır. Bu kapsamda benlik saygı seviyesine göre el yazısının farklılaşma durumu araştırma kapsamında incelenerek anlamlı farklılık gösteren boyutlar mevcut alanyazın ile incelenecektir. Uluslararası düzeyde el yazısı özelliklerinin kullanımı (özellikle kişilik analizinde) oldukça yaygın durumda iken (Ahmed ve Mathkour, 2008; Champa ve AnandaKumar, 2010; Chen ve Lin, 2017; Fallah ve Khotanlou, 2016; Gavriescu ve Vizireanu, 2018; Nagar ve ark., 2016; Prasad ve ark., 2010; Roberts, 2002; Sen ve Shah, 2017; Sony ve Sawant, 2019) ulusal düzeyde yapılan çalışmalar son derece sınırlıdır. Ulusal düzeyde el yazı analizlerinin kullanımına yönelik gerçekleştirilecek çalışmalara bu kapsamda katkı getirmesi beklenilmektedir. Araştırmanın amacına ulaşmaya yönelik problem ve alt problemler alt bölümde belirtilmiştir.

Araştırma Problemi ve Alt Problemler

Araştırma problemi “Üniversite öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerine göre el yazısı özellikleri farklılık göstermekte midir?” Problemin yanıtlanmasında aşağıda tanımlanan alt problemler belirlenmiştir:

- 1) Üniversite öğrencilerin benlik saygısı durumları nasıldır?
- 2) Cinsiyet özelliğine göre üniversite öğrencilerinin el yazı özellikleri farklılık göstermekte midir?
- 3) Benlik algısı durumlarına göre üniversite öğrencilerinin el yazı özellikleri farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin benlik algısı durumlarına göre el yazısı özelliklerinin farklılaşma durumunun belirlenmesi amaçlandığından betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde geçmişte ya da halihazırda mevcut olan bir durumun bulunduğu şekilde betimlemesinin yani tanımlanmasının amaçlandığı bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2007).

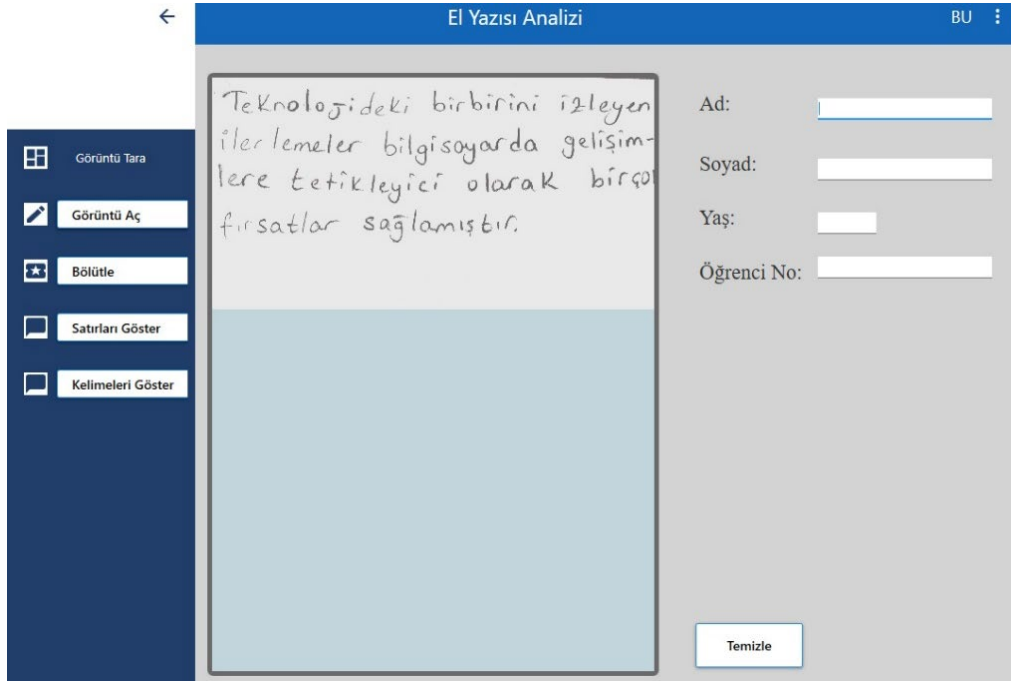
Örneklem

Bu çalışma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde lisans ve önlisans seviyesinde öğrenimlerinde devam etmekte olan 274 öğrencinin gönüllük esası ile katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 122'si (%44,5) kadın 152'si (%55,5) ise erkektir.

İşlem ve Ölçme Araçları

Araştırma kapsamında araştırmacılar tarafından Demir ve Uğurlu (2021) tarafından geliştirilen el yazısı tanılama modelini esas alan bilgisayar tabanlı görsel tanılama yazılımı geliştirilmiştir. Geliştirilen yazılımda el yazısı tanılama modelinde belirtilen kurallara göre katılımcıların el yazı örnekleri satırlar arası boşluk, metin boyutu, satır eğimi, kelime eğimi, satır yoğunluğu özelliğine göre tanılama işlemleri gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya yönelik ekran görünümü Şekil 1'de verilmiştir.

Katılımcıların benlik saygısını belirleme amacıyla Rosenberg Benlik Saygısı Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. 10 maddeden oluşan ve 4 seçeneği ölçek (1-Çok Yanlış, 4-Çok Doğru) Morris Rosenberg tarafından 1963 yılında geliştirilmiştir. Rosenberg, benlik saygısının ölçülmesinde, kişinin kendisini değerlendirmesinde bütüncül bir tutumdan yararlanmıştır (Tukuş, 2010). Benlik saygısı ölçeğinin Türkiye'deki güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları Çuhadaroğlu (1986) tarafından gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara ait ölçek verileri ve el yazı örnekleri pandemi süreci nedeniyle üniversitelerin çevrimiçi eğitim sürecinde olmaları nedeniyle Google Forms üzerinden alınmıştır. Ölçeğe ait Cronbach α güvenilirlik katsayısı 0,861 olarak belirlenmiştir.



Şekil 1. El Yazısı Analiz Yazılımı

Veri Analizi

Araştırmada mevcut durumun tespit edilerek betimlenmesine yönelik olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri üniversite öğrencilerinin cinsiyet ve benlik saygı düzeyleridir. Araştırmanın bağımlı değişkeni ise üniversite öğrencilerinin el yazısı özellikleridir. 10 maddeden oluşan 4'lü benlik algısı ölçeğinde katılımcıların en düşük alacağı puan 10 (10x1), en yüksek ise 40 (10x4) puandır. Toplam puan değerine katılımcıların benlik saygı düzeyleri altı grupta gruplandırılmıştır. İlgili gruplandırma aralığı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Benlik Saygısı Puan Gruplandırılması

| Benlik Saygısı Kategorisi | Kategori En Düşük Puan | Kategori En Yüksek Puan |
|---------------------------|------------------------|-------------------------|
| Aşırı Olumsuz | 1 | 5 |
| Çok Olumsuz | 6 | 10 |
| Olumsuz | 11 | 15 |
| Biraz Olumsuz | 16 | 20 |
| Biraz Olumlu | 21 | 25 |
| Olumlu | 26 | 30 |
| Çok Olumlu | 31 | 35 |
| Aşırı Olumlu | 36 | 40 |

Katılımcıların benlik saygısı toplam puanları normal dağılım gösterdiği için verilerin analizinde t testi, tek yönlü Anova ve Scheffe istatistiksel çözümlenme yöntemleri kullanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyet ve benlik saygı düzeyleri belirlenerek, bu özelliklerin el yazısı özelliklerine göre farklılaşma durumu 0,05 düzeyinde istatistik analiz programı ile hesaplanmıştır.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin benlik saygı durumlarına göre dağılımları Tablo 2'de verilmiştir. Katılımcıların sadece %5,8'i olumsuz benlik saygısına sahip iken, katılımcıların çoğunluğunun (%55,5) biraz olumlu düzeyde benlik saygısına sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 2. Üniversite Öğrencilerinin Benlik Saygısı Durumlarına Göre Dağılımları

| Benlik Saygı Düzeyi | f | % |
|---------------------|-----|-------|
| Olumsuz | 16 | 5,8 |
| Biraz Olumlu | 152 | 55,5 |
| Çok Olumlu | 74 | 27,0 |
| Aşırı Olumlu | 32 | 11,7 |
| Toplam | 301 | 100,0 |

Cinsiyete göre katılımcıların benlik saygı puanlarının farklılaşma duruma ilişkin t-testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir. T-testi sonucuna göre öğrencilerin benlik algısı puanlarında cinsiyet duruma göre anlamlı bir fark [$t=-0,624$; $p>0,05$] bulunmamıştır.

Tablo 3. Cinsiyet Durumuna Göre Öğrencilerin Benlik Saygısı Puanına İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları

| Cinsiyet | N | \bar{X} | sd | df | t | p |
|----------|-----|-----------|-------|-----|--------|-------|
| Kadın | 122 | 28,787 | 5,425 | 272 | -0,624 | 0,533 |
| Erkek | 152 | 29,184 | 5,089 | | | |

(* $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$)

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin cinsiyet durumuna göre el yazısı özelliklerinin dağılımı ve farklılaşma durumuna ilişkin ki-kare analiz sonuçları tablo 4'te verilmiştir. Tablo sonuçları incelendiği zaman cinsiyete göre katılımcıların satırlar arası boşluk ($\chi^2=2,674$; $p<0,05$), satır eğimi ($\chi^2=27,559$; $p<0,001$) ve kelime eğimi ($\chi^2=32,536$; $p<0,001$) el yazım özelliklerinde anlamlı farklılık bulunurken; satır yoğunluğu ($\chi^2=3,335$; $p>0,05$) ve yazı büyüklüğü ($\chi^2=3,503$; $p>0,05$) el yazım özelliklerinde ise anlamlı bir farklılık saptanamamıştır.

Tablo 4. Cinsiyet Durumuna Göre Öğrencilerin El Yazısı Özelliklerinin Dağılımı (%) Ki-Kare Analiz Sonuçları

| Cinsiyet | Satırlar Arası Boşluk | | | X^2 | sd | p |
|----------|-----------------------|---------------|----------------|--------|----|----------|
| | Az | Orta | Geniş | | | |
| Kadın | 23 | 41 | 36,1 | 8,569 | 2 | 0,014* |
| Erkek | 10,5 | 42,1 | 47,4 | | | |
| Cinsiyet | Satır Yoğunluğu | | | X^2 | sd | p |
| | Az Boşluklu | Orta Boşluklu | Geniş Boşluklu | | | |
| Kadın | 26,2 | 55,7 | 18 | 3,335 | 2 | 0,189 |
| Erkek | 31,6 | 44,7 | 23,7 | | | |
| Cinsiyet | Yazı Büyüklük | | | X^2 | sd | p |
| | Küçük | Orta | Büyük | | | |
| Kadın | 41 | 49,2 | 9,8 | 3,503 | 2 | 0,174 |
| Erkek | 44,7 | 39,5 | 15,8 | | | |
| Cinsiyet | Satır Eğim | | | X^2 | sd | p |
| | Aşağı | Düz | Yukarı | | | |
| Kadın | 16,4 | 47,5 | 36,1 | 27,559 | 2 | 0,000*** |
| Erkek | 9,2 | 77,6 | 13,2 | | | |
| Cinsiyet | Kelime Eğim | | | X^2 | sd | p |
| | Sola Yatık | Dik | Sağa Yatık | | | |
| Kadın | 47,5 | 42,6 | 9,8 | 32,536 | 2 | 0,000*** |
| Erkek | 15,8 | 68,4 | 15,8 | | | |

(* $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$)

Anlamli farklilik bulunan el yazısı özellikleri incelendiği zaman (Tablo 4) erkek katılımcıların satırlar arası bıraktıkları boşluk miktarında erkek katılımcılar geniş boşluğu (%47,4) tercih ederken, kadın katılımcılar orta seviyede satırlar arası boşluk (%41) kullanımını daha fazla tercih etmişlerdir. Satır eğimi yazı özelliğinde kadın katılımcıların yukarı yönlü (%36,1) yazı seçimini erkek katılımcılara (%13,2) göre daha fazla tercih etmişlerdir. Kelime eğiminde kadın katılımcılar sola yatık (%47,5) yazı özelliğini daha fazla kullanırken erkek katılımcılar dik (%68,4) kelime yazım kullanımını daha fazla tercih etmişlerdir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin benlik saygı durumuna göre el yazısı özelliklerinin dağılımı ve farklılaşma durumuna ilişkin ki-kare analiz sonuçları tablo 5'te verilmiştir. Üniversite öğrencilerinin benlik saygı durumuna göre el yazısı özelliklerinin dağılımı ve farklılaşma durumuna ilişkin ki-kare analiz sonuçları tablo 5'te verilmiştir. Tablo sonuçları incelendiği zaman benlik saygı durumuna göre katılımcıların satır yoğunluğu ($\chi^2=14,101$; $p<0,05$) ve satır eğimi ($\chi^2=14,689$; $p<0,05$) el yazım özelliklerinde anlamlı farklılık bulunurken; satırlar arası boşluk ($\chi^2=4,594$; $p>0,05$), yazı büyüklüğü ($\chi^2=10,144$; $p>0,05$) ve kelime eğimi ($\chi^2=11,292$; $p>0,05$) el yazım özelliklerinde ise anlamlı bir farklılık saptanamamıştır.

Anlamli farklilik bulunan el yazısı özellikleri incelendiği zaman (Tablo 5) az boşluklu yazımı tercih edenlerin oranı benlik saygı miktarında artışla doğru orantılı artmıştır. Satır eğimi yazı özelliğinde kadın katılımcıların yukarı yönlü (%36,1) yazı seçimini erkek katılımcılara (%13,2) göre daha fazla tercih etmişlerdir. Satır eğiminde benlik saygısı düşük olanların tamamı düz (%100) yazı özelliğini fazla kullanırken benlik saygısı olumlu olanlarda diğer yazı özellikleri de (örneğin sağa yatık ortalama %25) tercih edilmiştir.

Tablo 5. Benlik Saygısı Durumuna Göre Öğrencilerin El Yazısı Özelliklerinin Dağılımı (%) Ki-Kare Analiz Sonuçları

| Benlik Saygı Durumu | Satırlar Arası Boşluk | | | X ² | sd | p |
|---------------------|-----------------------|---------------|----------------|----------------|----|--------|
| | Az | Orta | Geniş | | | |
| Olumsuz | 12,5 | 37,5 | 50,0 | | | |
| Biraz Olumlu | 14,5 | 46,1 | 39,5 | 4,594 | 6 | 0,597 |
| Çok Olumlu | 18,9 | 32,4 | 48,6 | | | |
| Aşırı Olumlu | 18,8 | 43,8 | 37,5 | | | |
| Benlik Saygı Durumu | Satır Yoğunluğu | | | X ² | sd | p |
| | Az Boşluklu | Orta Boşluklu | Geniş Boşluklu | | | |
| Olumsuz | 25 | 37,5 | 37,5 | 14,101 | 6 | 0,029* |
| Biraz Olumlu | 28,9 | 56,6 | 14,5 | | | |
| Çok Olumlu | 29,7 | 45,9 | 24,3 | | | |
| Aşırı Olumlu | 31,3 | 31,3 | 37,5 | | | |
| Benlik Saygı Durumu | Yazı Büyüklük | | | X ² | sd | p |
| | Küçük | Orta | Büyük | | | |
| Olumsuz | 62,5 | 37,5 | 0 | 10,144 | 6 | 0,119 |
| Biraz Olumlu | 42,1 | 47,4 | 10,5 | | | |
| Çok Olumlu | 40,5 | 43,2 | 16,2 | | | |
| Aşırı Olumlu | 43,8 | 31,3 | 25 | | | |
| Benlik Saygı Durumu | Satır Eğim | | | X ² | sd | p |
| | Aşağı | Düz | Yukarı | | | |
| Olumsuz | 0 | 100 | 0 | 14,689 | 6 | 0,023* |
| Biraz Olumlu | 11,8 | 63,2 | 25 | | | |
| Çok Olumlu | 16,2 | 54,1 | 29,7 | | | |
| Aşırı Olumlu | 12,5 | 75 | 12,5 | | | |

| Benlik Saygı Durumu | Kelime Eğim | | | X ² | sd | p |
|---------------------|-------------|------|------------|----------------|----|-------|
| | Sola Yatık | Dik | Sağa Yatık | | | |
| Olumsuz | 12,5 | 50 | 37,5 | 11,292 | 6 | 0,080 |
| Biraz Olumlu | 28,9 | 57,9 | 13,2 | | | |
| Çok Olumlu | 32,4 | 56,8 | 10,8 | | | |
| Aşırı Olumlu | 37,5 | 56,3 | 6,3 | | | |

(*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001)

Sonuç

Katılımcıların benlik saygısı özelliğine göre el yazım özelliklerinin farklılaşma durumunun incelenmesinin temel alındığı çalışma sonucunda önemli bulgular elde edilmiştir. Buna göre; katılımcıların sadece %5,8'i olumsuz benlik saygısına sahip iken, katılımcıların çoğunluğu (%55,5) biraz olumlu düzeyde benlik saygısına sahiptirler. Diğer katılımcılar ise (%38,7) çok yüksek ve aşırı yüksek benlik saygısına sahiptirler. Benzer şekilde Güler (2020) de gerçekleştirmiş olduğu çalışmada üniversite öğrencilerinin benlik saygı puanlarının olumlu ve yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer bulguda cinsiyete göre benlik saygı durumlarının farklılaşmadığıdır. Elde edilen bu bulgu Efiltili ve Çıkkılı (2017) ve Güler (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonuçları ile uyumludur. Erpalayık (2018), Özdayı (2019) ve Yöyen (2017) ise cinsiyete göre benlik saygı puanlarını farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Özdayı (2019) erkek katılımcıların benlik saygı puanlarının bazı alt boyutlarda daha yüksek olduğunu bulurken Erpalayık (2018) ile Tekir ve ark. (2018) ise kadın katılımcıların benlik saygı puan ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Cinsiyete göre el yazım özelliklerinin de sorgulandığı bu çalışmada cinsiyete göre katılımcıların satırlar arası boşluk, satır eğimi ve kelime eğimi el yazım özelliklerinde anlamlı farklılık bulunurken; satır yoğunluğu ve yazı büyüklüğü el yazım özelliklerinde ise anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Burr (2002) elde edilen bulgu ile benzer bir sonuç olarak yazı büyüklüğünün el yazısında cinsiyete göre farklılık gösteren bir özellik olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Beech ve Mackintosh (2005) ise farklı bir sonuç olarak el yazısına yazı büyüklüğünün cinsiyete göre farklılık gösteren bir özellik olduğunu belirtmiştir. Anlamlı farklılık bulunan el yazısı özelliklerinde; katılımcıların satırlar arası bıraktıkları boşluk miktarında erkek katılımcılar geniş boşluğu (%47,4) tercih ederken, kadın katılımcılar orta seviyede satırlar arası boşluk (%41) kullanımını daha fazla tercih etmişlerdir. Satır eğimi yazı özelliğinde kadın katılımcıların yukarı yönlü (%36,1) yazı seçimini erkek katılımcılara (%13,2) göre daha fazla tercih etmişlerdir. Kelime eğiminde kadın katılımcılar sola yatık (%47,5) yazı özelliğini daha fazla kullanırken erkek katılımcılar dik (%68,4) kelime yazım kullanımını daha fazla tercih etmişlerdir.

Benlik saygı durumuna göre katılımcıların satır yoğunluğu ve satır eğimi el yazım özelliklerinde anlamlı farklılık bulunurken; satırlar arası boşluk, yazı büyüklüğü ve kelime eğimi el yazım özelliklerinde ise anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Anlamlı farklılık bulunan el yazısı özellikleri incelendiği zaman az boşluklu yazımı tercih edenlerin oranı benlik saygı miktarında artışla doğru orantılı artmıştır. Satır eğiminde benlik saygısı düşük olanların tamamı düz (%100) yazı özelliğini fazla kullanırken benlik saygısı olumlu olanlarda diğer yazı özellikleri de (örneğin sağa yatık ortalama %25) tercih etmişlerdir. Benlik saygısına göre el yazısı özelliklerinin farklılaşma durumu bu alanda yapılmış farklı bir çalışmadır. Benlik saygı ve el yazısı çalışmaları incelendiği zaman çalışmaların el yazısında sorunlar ve zorluklar yaşayanların akademik başarısı odaklı olduğu görülmektedir (Khalid, Yunus ve Adnan, 2010; Oche, 2014; Weintraub ve ark., 2009). Bu çalışmalarda görsel algılama uygulamaları yerine öz değerlendirmeye kişisel ölçek formları kullanılmıştır. Bu nedenle elde edilen bulgular ışığında el yazısı gibi farklı kişisel veriler elde edilmesini sağlayan verilerin çalışmalarda kullanılmasının önemli ve değerli olduğu düşünülmektedir. Çünkü benlik saygısı iletişim ve akademik başarı olmak üzere birçok boyutta yaşam ve iş kalitesini etkileme gücüne sahip bir özelliktir.

Bu çalışmada karar destek modeline göre el yazısı analizi yapılarak benlik saygı durumuna göre el yazım özelliklerinin farklılaşma durumu incelenmiştir. Elde edilen veriler ışığında kişilerin el yazı özelliklerinden satır yoğunluğu ve satır eğimi özelliklerinin benlik saygısı analizinde kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu veri ışığında el yazısı kullanılarak geliştirilecek hem yazılım hem de araştırmalara farklı bir bakış açısı kattığı

düşünülmektedir. Çünkü benlik saygısı analizine yönelik el yazısı kullanımına yönelik hem ulusal hem de uluslararası çalışmalar son derece sınırlıdır. Mevcut alanyazın incelendiği zaman uluslararası olan bu çalışmaların el yazısı çalışmalarının kişilik analizi odaklı olduğu ve bu çalışmalarda sınırlı düzeyde el yazı özelliği ile çalışıldığı görülmüştür. Satır yönü eğimi (Champa ve AnandaKumar, 2010; Prasad ve ark., 2010; Nagar ve ark., 2016; Sony ve Sawant, 2019), yazım boyutunda küçük/büyük harf kullanımı (Ahmed ve Mathkour, 2008; Sen ve Shah, 2017; Nagar ve ark., 2016; Gavrilesu ve Vizireanu, 2018) kelimelerin dik ya da yatık olma durumu (Roberts, 2002; Ahmed ve Mathkour, 2008; Sen ve Shah, 2017; Fallah ve Khotanlou, 2016; Chen ve Lin, 2017), sözcükler arası boşluk (Ahmed ve Mathkour, 2008, Sen ve Shah, 2017; Fallah ve Khotanlou, 2016) kullanıldığı görülmüştür. Ulusal düzeyde gerçekleştirilen bu çalışmalar son derece sınırlıdır. Bu çalışmada Demir ve Uğurlu (2021) tarafından tanımlanan ve bu kuralların tamamını içeren tanılama modeli kullanılmıştır. Bu nedenle el yazısı analizine yönelik ulusal düzeyde çalışmaların artması büyük önem taşımaktadır. Gerçekleştirilen bu çalışmanın elde edilen veriler ışığında el yazısı analizine yönelik ve bu analizin farklı kişisel özelliklerin tespitine yönelik çalışmalara da katkı getirmesi beklenilmektedir.

Öneriler

Elde edilen veriler ışığında bu alanda çalışma yapacaklara aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

- Bu çalışmada benlik saygı durumuna göre el yazım özellikleri sorgulanmıştır. Farklı kişisel özelliklerin tespitine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada üniversite öğrencileri örneklem grubu olarak tercih edilmiştir. Farklı yaş gruplarına yönelik el analizi çalışmaları yapılarak, bu gruplar arasındaki farklılıklar değerlendirilebilir.
- Bu çalışmada elde edilen veri setleri öğretim amaçlı karar yapısı olarak kullanılarak el yazısından benlik analizine yönelik testler ve araştırma çalışmaları yapılabilir.

Kaynakça

- Ahmed, P., & Mathkour, H. (2008). *On the Development of an Automated Graphology System*. In ICAI 2008 (pp. 897-901).
- Ataç, Y., Aydoğdu, E., & Bora, T. (2012). Adli bilimlerde el yazısının kişiye aidiyetinin tespiti. *Turkish Journal of Police Studies/Polis Bilimleri Dergisi*, 14(4), 113-132. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423910970.pdf>
- Bacanlı, H. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Beech, J. R., & Mackintosh, I. C. (2005). Do differences in sex hormones affect handwriting style? Evidence from digit ratio and sex role identity as determinants of the sex of handwriting. *Personality and individual differences*, 39(2), 459-468. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.01.024>
- Birincioglu, Ö. Kurtaş, N. Turan & H. Teke (2010). El yazısı incelemelerinde fulaf kavramı. *Adli Bilimler Dergisi*, 9(2), 32-37.
- Burr, V. (2002). Judging gender from samples of adult handwriting: Accuracy and use of cues. *The Journal of social psychology*, 142(6), 691-700. <https://doi.org/10.1080/00224540209603929>
- Champa, H. N., & AnandaKumar, K. R. (2010, August). *Automated human behavior prediction through handwriting analysis*. In 2010 First International Conference on Integrated Intelligent Computing (pp. 160-165). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICIIC.2010.29>
- Chen, Z., & Lin, T. (2017). Automatic personality identification using writing behaviours: an exploratory study. *Behaviour & Information Technology*, 36(8), 839-845. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2017.1304994>
- Cüceloğlu, D. (1993). *İnsan ve davranış*. 4. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çuhadaroğlu, F. (1986). *Adolesanlarda Benlik Saygısı* [Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Efiliti, E., Çakılı, Y. (2017). Özel eğitim bölümü öğrencilerinin benlik saygısı ile mesleki benlik saygısının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 99-114. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.28551-304623>
- Engel, B. (2000). *Kimliksiz kadınlar* (Çev. Deniz Atlas). Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Erpalabıyık, B (2018). *Üniversite öğrencilerinin gençlik liderlik özellikleri ile benlik saygısı ve özgüven alguları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Siirt.
- Fallah, B., & Khotanlou, H. (2016, April). Identify human personality parameters based on handwriting using neural network. In 2016 *Artificial Intelligence and Robotics (IRANOPEN)* (pp. 120-126). IEEE. <https://doi.org/10.1109/RIOS.2016.7529501>
- Gavrilescu, M., & Vizireanu, N. (2018). Predicting the Big Five personality traits from handwriting. *EURASIP Journal on Image and Video Processing*, 2018(1), 1-17. <https://doi.org/10.1186/s13640-018-0297-3>
- Güler, A. (2020). Benlik Saygısı ve Yaşam Memnuniyeti İlişkisi: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Öğrencileri Örneği. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 37(2), 321-329. <https://doi.org/10.32600/huefd.687279>
- Huber, R. A., & Headrick, A. M. (1999). *Handwriting identification: facts and fundamentals*. CRC press.
- Kabalıcı, T. (2008). *Akademik başarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, benlik saygısı ve sosyo-demografik değişkenler* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, PDR Bilim Dalı, Ankara.
- Karataş, Z. (2014). Problem Çözme Becerileri ve Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişkide Benlik Saygısının Aracı Rolü: Bir Yapısal Eşitlik Modeli Çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 118- 140. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/181479>
- Khalid, P. I., Yunus, J., & Adnan, R. (2010). Extraction of dynamic features from hand drawn data for the identification of children with handwriting difficulty. *Research in developmental disabilities*, 31(1), 256-262. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2009.09.009>
- Körükçü, Ö., Gündoğan, A. ve Ogelman, G.H. (2014). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği Lisans Öğrencilerinin Benlik Saygısı ve Empatik Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1665-1678. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/209780>
- Kulaksızoğlu, A. (2000). *Ergenlik psikolojisi*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Masaroğulları, G. ve Koçakgöl, M. (2011). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık.
- Nagar, S., Chakraborty, S., Sengupta, A., Maji, J., & Saha, R. (2016, December). *An efficient method for character analysis using space in handwriting image*. In 2016 Sixth International Symposium on Embedded Computing and System Design (ISED) (pp. 210-216). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ISED.2016.7977084>
- Oche, E. S. (2014). The Influence of Poor Handwriting on Students' Score Reliability in Mathematics. *Mathematics Education Trends and Research*, 2014(1), 1-15. <https://doi.org/10.5899/2014/metr-00035>
- Özdayı, N. (2019). Üniversite öğrencilerinin benlik saygısının bazı demografik bilgilere göre incelenmesi. *Spor Eğitim Dergisi*, 3(1), 69-80. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/676539>
- Roberts, P. (2002). *Love Letters: The Romantic Secrets Hidden in Our Handwriting*. Career Press.
- Rogers, C. (1951). *Client-centered therapy*. Boston: Henghton Mifflin Co.
- Prasad, S., Singh, V. K., & Sapre, A. (2010). Handwriting analysis based on segmentation method for prediction of human personality using support vector machine. *International Journal of Computer Applications*, 8(12), 25-29. <https://doi.org/10.5120/1256-1758>

- Sen, A., & Shah, H. (2017, March). *Automated handwriting analysis system using principles of graphology and image processing*. In 2017 International Conference on Innovations in Information, Embedded and Communication Systems (ICIIECS) (pp. 1-6). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICIIECS.2017.8276061>
- Sevim, K., & Artan, T. (2021). Yüksek ve düşük benlik saygısını etkileyen faktörler. *Toplumsal Politika Dergisi*, 2(2), 109-121. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2194294>
- Sivribaskara, S. (2003). *Özsaygının farklı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Ankara.
- Sony, D., & Sawant, R. (2019). Identifying Human Behavior Characteristics using Handwriting Analysis. *IRJET*, 6, 4436-4439. <https://www.irjet.net/archives/V6/i4/IRJET-V6I41317.pdf>
- Tatlıoğlu, K. (2010). Farklı öz-anlayış düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinin karar vermede öz-saygı, karar verme stilleri ve kişilik özelliklerinin değerlendirilmesi [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, PDR Bilim Dalı, Konya.
- Tekir, Ö., Yaşar, Ö., Çevik, C., Dikoğlu, M., & Kaymak, G. Ö. (2018). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin depresyon ve benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 15-21. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/451037>
- Tukuş, L. (2010). *Benlik saygısı değerlendirme ölçeği kısa formu geçerlilik güvenirlik çalışması* [Yayımlanmamış tıpta uzmanlık tezi]. Kocaeli Üniversitesi Tıp Fakültesi, Kocaeli.
- Weintraub, N., Yinon, M., Hirsch, I. B. E., & Parush, S. (2009). Effectiveness of sensorimotor and task-oriented handwriting intervention in elementary school-aged students with handwriting difficulties. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 29(3), 125-134. <https://doi.org/10.3928/15394492-20090611-05>
- Yöyen, E. (2017). Üniversite öğrencilerinin benlik saygısı ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2185-2198. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/365358>

EXTENDED SUMMARY

Handwriting; fingerprints, blood group, and DNA sample, such as personal differences and distinguishing basic features of people. Therefore, it is a distinctive feature accepted by forensic sciences (Huber & Headrick, 1999). Firstoglu et al. (2010) state that in judicial proceedings, a handwritten copy of a person has identity characteristics, has personal differences, and in this context, it should be defined as a personal, distinctive feature. In this context, the features revealed in the definition of handwriting; states that there are features such as font inclination, the distance between text units or words, sizes, and folds of fonts. In our country, the importance and need for handwriting analysis are increasing. The developments in information technologies and software development processes such as image processing accelerated the studies on handwriting analysis. For this reason, while handwriting analysis and decision-making studies have been the subject of many different studies in the international arena, the studies in this field in our country have been seen as extremely limited.

Self-esteem can be increased by positive notifications obtained as a result of interaction with other people (Körükçü, Gündoğan, & Ogelman, 2014). Since it is a feature that can be changed with experience, the use of scales to determine the state of self-esteem and their determination are of great importance. The fact that people fill out forms based on self-evaluation in the determination of personal data, both in terms of time and the fact that people are hesitant to make assessments that reflect them, directs them to obtain from different information sources. In this context, the main purpose of the research is to determine the use of handwriting, which can be considered within the scope of personal data, in this determination. In this context, the differentiation status of handwriting according to the level of self-esteem will be examined within the scope of the research and the dimensions that differ significantly will be examined with the existing literature. It is expected to contribute to the studies to be carried out on the use of handwriting analyses at the national level in this context.

In this study, a descriptive survey model was used since it was aimed to determine the differentiation status of handwriting features according to the self-perception status of university students. In the survey model, it is a research approach that aims to describe a past or present situation as it exists (Karasar, 2007).

Important findings were obtained as a result of the study, which was based on the examination of the differentiation of handwriting features according to the self-esteem characteristics of the participants. Accordingly, while only 5.8% of the participants had negative self-esteem, the majority of the participants (55.5%) had slightly positive self-esteem. Other participants (38.7%) have very high and extremely high self-esteem. Similarly, Güler (2020) concluded in his study that the self-esteem scores of university students are positive and high.

Another finding obtained as a result of the research is that self-esteem states do not differ according to gender. This finding is consistent with the results of the study conducted by Efilci and Çıkılı (2017) and Güler (2020). Erpalayık (2018), Özdayı (2019) and Yöyen (2017) concluded that self-esteem scores differ according to gender. Özdayı (2019) found that male participants' self-esteem scores were higher in some sub-dimensions, while Erpalayık (2018) and Tekir et al. (2018), on the other hand, concluded that female participants had higher self-esteem score averages.

As a result, in this study, handwriting analysis was performed according to the decision support model and the differentiation status of handwriting features according to self-esteem status was examined. This study, it is aimed to give a different perspective to both software and research that will be developed using handwriting. When the current literature is examined, it has been seen that the handwriting studies of these international studies are focused on personality analysis and that these studies have been studied with a limited handwriting feature. Line direction slant (Champa & AnandaKumar, 2010; Prasad et al., 2010; Nagar et al., 2016; Sony & Sawant, 2019), lower/capitalization in spelling size (Ahmed & Mathkour, 2008; Sen & Shah, 2017; Nagar et al., 2016; Gavrilesu & Vizireanu, 2018) the upright or italics of words (Roberts, 2002; Ahmed & Mathkour, 2008; Sen & Shah, 2017; Fallah & Khotanlou, 2016; Chen & Lin, 2017), spaces between words (Ahmed & Mathkour, 2008, Sen & Shah, 2017; Fallah & Khotanlou, 2016) were used. In this study, the diagnostic model defined by Demir and Uğurlu (2021) and including all these rules was used.

In the light of the data obtained, the following suggestions have been made to those who will work in this field.

- In this study, handwriting features were questioned according to self-esteem status. Studies can be carried out to determine different personal characteristics.
- University students were chosen as the sample group in this study. By conducting hand analysis studies for different age groups, the differences between these groups can be evaluated.
- By using the data sets obtained in this study as a decision structure for instructional purposes, tests and research studies for self-analysis can be done from handwriting.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ANNE BABA TUTUMLARI, PSİKOLOJİK İYİ OLUŞLARI VE TOPLUMSAL CİNSİYET ROLLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF UNIVERSITY STUDENTS' PARENTING STYLES, PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AND GENDER ROLES

Esra Burçin ERTAN

Milli Eğitim Bakanlığı
Doğanlar Hacı Yaşar Kandur Ortaokulu
eburcn@gmail.com
ORCID: 0000-0002-8235-4309

Mustafa TÜRKMEN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
mturkmen@comu.edu.tr
ORCID: 0000-0003-1797-7494

ÖZ

Geliş Tarihi:
29.05.2022

Kabul Tarihi:
21.06.2023

Yayın Tarihi:
30.06.2023

Anahtar Kelimeler

Toplumsal Cinsiyet
Anne-Baba
Tutumları
Psikolojik İyi Oluş

Keywords

Gender
Parenting Styles
Psychological Well-Being

Araştırma üniversite öğrencilerinin algıladığı anne baba tutumları (ABT) ve psikolojik iyi oluş (PİO) düzeyleri ile toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları (TCRT) arasındaki ilişkiyi bazı değişkenlere göre incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma araştırma yöntemlerinden nicel yöntem ve tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya Ankara, Çanakkale, İstanbul ve İzmir illerindeki üniversitelerde öğrenim gören 504 kişi katılmıştır. Veriler "Kişisel Bilgi Formu, Anne-Baba Tutum Ölçeği (ABTÖ), Toplumsal Cinsiyet Rollerine Tutum Ölçeği (TCRTÖ) ve Psikolojik İyi Olma Ölçeği (PİOÖ)" ile toplanarak analizler "t-testi, Anova, Kruskal Wallis h, Mann Whitney U ve Korelasyon analizleri" kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda; üniversite öğrencilerinin algıladığı otoriter ABT alt boyutu ile TCRT'ye ilişkin eşitlikçi tutum arasında anlamlı ilişki varlığı ve bu ilişkinin negatif olduğu bulunurken demokratik ABT alt boyutu ile TCRT'ye ilişkin eşitlikçi tutum arasındaki anlamlı ilişkinin pozitif olduğu bulunmuştur. ABT alt boyutlarından koruyucu istekçi tutum ile TCRT'ye ilişkin geleneksel-eşitlikçi her iki tutum arasındaki ilişkinin anlamlı ve negatif olduğu görülmüştür. Demokratik ABT alt boyutu ile TCRT'ye ilişkin geleneksel tutumun farklılaşma göstermediği anlaşılmıştır. Öğrencilerin PİO düzeyleri ile TCRTÖ puanlarının pozitif yönde farklılaştığı anlaşılmıştır.

ABSTRACT

The research aims to examine the relationship between university students' perceived parenting attitudes (ABT) and psychological well-being (PİO) levels and their attitudes towards gender roles (TCRT) according to some variables. The study was carried out with the quantitative method and screening model, which is one of the research methods. 504 people studying at universities in Ankara, Çanakkale, İstanbul and İzmir participated in the study. The data were collected with the "Personal Information Form, Parent Attitude Scale, Gender Roles Attitude Scale and Psychological Well-Being Scale" and the analyzes were analyzed with SPSS21 using the "t-test, Anova, Kruskal Wallis h, Mann Whitney U and Correlation analyzes" were used. As a result of research; While there was a negative significant relationship between authoritarian ABT sub-dimension and egalitarian attitude towards TCRT, a positive significant relationship was found between democratic ABT sub-dimension and egalitarian attitude towards TCRT. A negative significant relationship was found between the protective ABT sub-dimension and both the egalitarian and traditional attitudes towards TCRT. No significant relationship was found between the democratic parents sub-dimension and the traditional attitude towards TCRT. It has been understood that there is a positive significant relationship between students' PİO levels and TCRT attitude scale scores.

DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1122989>

Atıf/Cite as: Ertan, E. B., & Türkmen, M. (2023). Üniversite öğrencilerinin anne baba tutumları, psikolojik iyi oluşları ve toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(2), 809-826.

Giriş

Anne baba tutumları ebeveynlerin genellikle farkında olmadan da olsa çocuklarını yetiştirmeleri sırasında izledikleri tutum ve davranışların bütünüdür. Bilindiği üzere aile çocuk gelişimi için en önemli yılların geçtiği ve toplumsallaşmanın başladığı ilk kurumdur (Tuncer, 1980). Bireylerin çevresine ve yaşadığı dünyaya dair var olan temel inançlarının oluşmasında anne-baba tutumları önemli bir yer tutmaktadır (Karancı, Gençöz, Bozo, 2011). Aile içindeki örüntüler, tutum ve davranışlar çocuk tarafından içselleştirilir ve yetişkinlik döneminde nasıl bir birey olacağını, kişiler arası ilişkilerinde kullanacağı becerileri şekillendirir (Demirkaynak, Aktaş, Hasipek, 2006). Yetişkinlik döneminde başarılı olan çocuklar, genellikle iyi bir anne-baba-çocuk iletişiminin ve sağlıklı anne baba tutumunun hâkim olduğu bir ailede yetişmişlerdir (Tokol, 1996). Anne baba tutumları (ABT) demokratik, otoriter, koruyucu istekçi olmak üzere üç kategoride açıklanmaktadır. Demokratik ABT çocuklarını birey olarak gören, onların düşüncelerine değer veren, kararları aile içinde beraber alan, anlayışlı, çocukların özerkliğini destekleyen ve onlara sorumluluk veren davranışları içeren anne baba tutumudur (Dursun, 2010). Otoriter ABT; kuralları ebeveynlerin koyduğu ve çocuğun fikrinin alınmadığı, çocuktan kayıtsız şartsız bu kurallara uymasının beklendiği, kuralların sert ve otoriter olduğu, çocuğun görüşlerinin önemsiz olduğu, çocuğun özerkliğinin desteklenmediği davranışları içeren anne baba tutumudur (Büyüksahin, 2009). Koruyucu ABT; çocuğun sorumluluk almasını desteklemeyen, yapılması gerekenleri onun adına yapan, hataya yer vermeyen, çocuğu sürekli koruyup kollama ihtiyacı güden davranışları içeren anne baba tutumudur (Gökmenoğlu, 2011; Kulaksızoğlu, 2011). Bu tutumların birey üzerinde birçok yönden etkili olabileceği düşünülmektedir. Bunlardan birisi de toplumsal cinsiyet rolleridir.

Toplumsal cinsiyet rolleri, bireyin dünyaya geldiğinde sahip olduğu biyolojik cinsiyete toplumun zamanla atfettiği roller bütünüdür. Biyolojik olarak dişi ve erkek arasındaki fark çocuk doğurabilmek olsa dahi cinsiyet bireylerin birbirlerine karşı olan davranışlarını ve tutumlarını etkilemektedir. Bunun sebebi de toplumsal cinsiyet kavramıdır (Freedman, Sears and Carlsmith, 2003). Biyolojik olarak cinsiyet kavramı ile toplumun atfettiği rollerin oluşturduğu toplumsal cinsiyet kavramı her ne kadar ayrı kavramlar olsa dahi birbiri ile iç içe geçmiş durumdadır (Ohana and Titley, 2014).

Toplum biyolojik cinsiyetin gerektirdiklerine yönelik rolleri kadına veya erkeğe yüklemektedir. Kültürler toplumsal cinsiyet kavramını da biyolojik cinsiyet gibi doğal algılamaktadır (Vatandaş, 2020). Anne baba tutumları çocuğun toplum içindeki yerini belirlerken toplumsal cinsiyet rollerini de çocuğa süreç içerisinde yüklemektedir. Doğduğu andan itibaren anne-baba çocuğun renk, kıyafet, oyuncak seçimleri ile cinsiyet rollerini toplumun geleneksel tutumu yönünde şekillendirir. Çocuk büyüdükçe konu alanları değişse de cinsiyet rolleri anne-babanın tutum ve davranışları ile geleneksel veya eşitlikçi şekilde işlenmeye devam eder (Erzeybek, 2015). Çocuklar kültürün gerektirdiği rollerini yerine getirdiklerinde aile ve toplum tarafından ödüllendirilmekte, rolleri yok sayarak davrandıklarında ise cezalandırılmaktadırlar (Giddens, 2012). Toplumsal cinsiyet rollerinde geleneksel tutuma sahip bireyler yüklenen rolleri istemeseler dahi toplum baskısı, toplumdaki dışlanma korkusu sebebi ile gerçekleştirme eğilimindedirler (Vatandaş, 2007). Bu durum ise psikolojik/mental sağlığı olumsuz yönde etkileyebilir (Giddens, 2012). Eşitlikçi TCRT (Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutumu)'ye veya geleneksel TCRT'ye sahip olmamızda ailenin ve ailenin izlediği anne-baba tutumlarının etkisi olduğu düşünülmektedir. Ayrıca edindiğimiz eşitlikçi veya geleneksel TCRT'nin PİO (Psikolojik İyi Oluş) düzeyimizi etkilediği de düşünülmektedir.

PİO, kişinin güçlü ve sınırlı yönlerinin farkında olup sınırlı yönleri dahilinde kendini kabul ederek mutlu bir birey olmasını, güçlü yönleri ile potansiyellerinin farkında olup kendini gerçekleştirebilmesini, sosyal ilişkilerindeki iletişimini ve empati becerilerini, geçmiş yaşamındaki olumsuz tecrübelerini kabullenip şimdiye odaklanabilmesini, yaşamının anlamı olduğuna dair inancını, kendi kararlarını verebilecek özerkliğe ve otonomiye sahip olmasını, hayatı ile ilgili sorumluluk alabilme becerisini içeren çok yönlü bir kavramdır (Ryff and Keyes, 1995). Karaca ve Aksu tarafından yapılan çalışma sonucunda TCRT ile PİO arasında pozitif yönde zayıf ilişki saptanmıştır (Karaca ve Aksu, 2020).

Yapılan çalışmada öğrencilerin anne baba tutumlarının TCRT'yi hangi yönde (eşitlikçi TCRT-geleneksel TCRT) etkilediği değerlendirilmiş, bu iki değişken arasında ilişki olup olmadığı incelenmiş aynı zamanda TCRT ile PİO arasındaki ilişki de incelenmiştir. Ayrıca ABT'nin, TCRT'nin ve PİO düzeyinin; cinsiyet, baba ve

anneninin birlikte olup olmaması, gelir düzeyi, baba ve anneninin eğitimi, farklı cinsiyetten kardeşe sahip olma durumu, kardeş sayısı ile ilişkili olup olmadığı araştırılmıştır. Toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumların anne-baba tutumları doğrultusunda ne yönde ilişkilendiğini ve bu rollerin bireyin yaşantısında psikolojik iyi oluş durumuna etkisini incelemek, alanyazına bu konuda katkıda bulunmak amacıyla araştırma için bu konu seçilmiştir.

Araştırma Problemi

Üniversite öğrencilerinin algıladıkları ABT ve PİO düzeyleri ile TCRT arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırma Alt Problemleri

Çalışmanın alt problemleri şu şekildedir:

- 1) Öğrencilerde algılanan ABT ile cinsiyet, anne-babanın birliktelik durumu, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, gelir düzeyi, kardeş sayısı ve farklı cinsiyetten kardeşe sahip olma durumu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2) Öğrencilerin PİO düzeyleri ile cinsiyet, anne-babanın birliktelik durumu, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, gelir düzeyi, kardeş sayısı ve farklı cinsiyetten kardeşe sahip olma durumu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3) Öğrencilerde TCRT ile cinsiyet, anne-babanın birliktelik durumu, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, gelir düzeyi, kardeş sayısı ve farklı cinsiyetten kardeşe sahip olma durumu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 4) Öğrencilerin ABTÖ alt boyutları (demokratik, koruyucu-istekçi, otoriter) ile PİO düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 5) Öğrencilerde algılanan demokratik, otoriter, koruyucu istekçi ABT alt boyutları ile geleneksel ve eşitlikçi TCRT arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 6) Öğrencilerde PİO düzeyler ile geleneksel ve eşitlikçi TCRT arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Üniversite öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumları ve PİO düzeyleri ile TCRT arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını cinsiyet, baba ve anne birliktelik durumu, anne eğitimi, baba eğitimi, gelir düzeyi, kardeş sayısı, farklı cinsiyetten kardeşe sahip olma değişkenlerine göre bulmayı amaç edinen bu çalışmada nicel yöntem ve tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli daha çok geniş kitlelerin görüşlerini betimleyen, varolan durumu değiştirmeden gözlemleyerek ortaya koyma amaçlı araştırma modelidir (Karasar, 2011).

Verilerin Elde Edilmesi ve Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, veriler araştırmaya katılan kişilerden online olarak doğrudan toplanmıştır. Algılanan ABT'yi ölçmek için Kuzgun (1972) tarafından geliştirilen Eldeleklioğlu (1993) tarafından revize edilen demokratik ABT, koruyucu/istekçi ABT ve otoriter ABT olmak üzere üç alt boyutu bulunan ve toplam 40 maddeden oluşan "Anne Baba Tutumları Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek güvenilirliğini belirlemek maksatlı test tekrar test yöntemi kullanılmış, ölçek 54 kişilik bir öğrenci grubuna 15 gün ara ile uygulanmıştır. Uygulamanın sonucunda göre, test-tekrar test korelasyon katsayıları; demokratik ABT için 0.92, otoriter ABT için 0.79 ve koruyucuistekçi ABT için 0.75 olarak ölçülmüştür. Cronbach Alfa formülü ile hesaplanmış iç tutarlılık katsayıları ise demokratik ABT için 0.89, koruyucu-istekçi ABT için 0.82 ve otoriter ABT için 0.78 olarak ölçülmüştür.

TCRT'yi ölçmek için Zeyneloğlu (2008) tarafından üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiş eşitlikçi cinsiyet rolü, geleneksel cinsiyet rolü, kadın cinsiyet rolü, erkek cinsiyet rolü, evlilikte cinsiyet rolü olmak üzere beş alt boyuttan ve 38 maddeden oluşan "Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 5'li likert tipinde derecelendirilmiş ve puanlandırılmıştır. Ölçekte eşitlikçi tutum içeren maddelerde tamamen katılıyorsa 5 puan, geleneksel tutum içeren maddelerde ise tersten puanlama ile tamamen katılıyorsa 1 puan verilmektedir. Bu şekilde ölçekten alınabilecek en düşük puan

38, en yüksek puan ise 190 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirlik kat sayısı 0.92 olarak bulunmuştur (Zeyneloğlu, 2008).

PİÖ düzeyini ölçmek için Ryff ve arkadaşları (1989) tarafından geliştirilen Akın ve diğerleri tarafından 2012 yılında Türkçe'ye çevrilen toplam 42 maddeden oluşan "Psikolojik İyi Olma Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek özerklik, çevresel hâkimiyet, bireysel gelişim, diğerleriyle olumlu ilişkiler, yaşam amaçları, öz-kabul olmak üzere toplam 6 alt ölçekten oluşmaktadır. Yapılan geçerlik güvenirlik çalışmaları sonucu ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu anlaşılmıştır. Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ölçeğin bütünü için .87 olarak bulunmuştur (Akın, 2008).

Bütün ölçekler için normal dağılım kontrol edilmiş, basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Ölçekler için basıklık ve çarpıklık değerleri sırasıyla; ABTÖ için 1.23-1.07, TCRTÖ için .827-.938 ve PİÖ için .697-.855 olarak ölçülmüştür. Bu değerlerin +2 ve -2 aralığında olması dağılımların normal olduğuna işaret etmektedir (George ve Mallery, 2010).

Bireylerin yaş, cinsiyet, gelir düzeyi, öğrenim durumu vb. özelliklerini ortaya koymak için "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Verilerin analizi:

Araştırmanın sonucunda elde edilen tüm verilerin istatistiki işlemleri SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçeklerden elde edilen puanların normal dağılım içinde olduğu varsayıldığından parametrik testler kullanılmıştır. Araştırmaya katılan bireylerin ABT, TCRT ve PİÖ düzeyleri arasındaki ilişkileri ölçmek için ilgili Pearson Korelasyon analizi, cinsiyet ve farklı cinsiyetten kardeşe sahip olma bağımsız değişkenleriyle ilgili analizlerde t-testi uygulanmıştır. Anne baba birliktelik durumu, anne eğitim durumu, gelir durumu, kardeş sayısı bağımsız değişkenleriyle ilgili analizlerde Anova testi kullanılmıştır. Ölçek verileri normal dağılmasına rağmen baba eğitim durumunda okur-yazar gözeneği 7 kişi ile sınırlı kaldığından ve parametrik testler uygun sonuç vermeyeceğinden Kruskal Wallis testi kullanılmak durumunda kalmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu genel yapı için Ankara, Çanakkale, İstanbul ve İzmir'deki üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise basit seçkisiz örneklem yoluyla seçilen 388 (%77) kadın, 116 (%23) erkek toplam 504 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan katılımcılarla ilgili betimsel istatistikler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara ilişkin betimsel bilgiler

| | f | % |
|--|-----|------|
| Cinsiyet | | |
| Kadın | 388 | 77.0 |
| Erkek | 116 | 23.0 |
| Ebeveyn Birlikteliği | | |
| Anne-baba sağ, birlikteler | 428 | 84.9 |
| Anne-baba sağ, boşanmışlar | 51 | 10.1 |
| Anne veya babadan biri hayatta değil | 25 | 4.9 |
| Kardeş Sayısı | | |
| Tek çocuk | 39 | 7.7 |
| Bir kardeş | 229 | 45.4 |
| İki kardeş ve üstü | 236 | 46.8 |
| Kendinden farklı cinsiyette kardeşe sahip olma | | |
| Evet | 295 | 58.5 |
| Hayır | 209 | 41.5 |
| Annenin Eğitim Düzeyi | | |
| Okuma yazma biliyor | 28 | 5.6 |
| İlkokul | 204 | 40.5 |
| Ortaokul | 66 | 13.1 |
| Lise | 124 | 24.6 |

| | | |
|-----------------------|-----|------|
| Üniversite | 82 | 16.3 |
| Babanın Eğitim Düzeyi | | |
| Okuma yazma biliyor | 7 | 1.4 |
| İlkokul | 134 | 26.6 |
| Ortaokul | 86 | 17.1 |
| Lise | 139 | 27.6 |
| Üniversite | 138 | 27.4 |
| Sosyo-ekonomik Düzey | | |
| Düşük 3000TL ve altı | 117 | 23.2 |
| Orta 3001TL - 4500TL | 201 | 39.9 |
| Yüksek 4500TL üstü | 186 | 36.9 |

Bulgular

Bu bölümde üniversite öğrencilerinden ölçekler yolu ile toplanan verilerin analiz edilmesi sonucunda tespit edilen bulgular ve tablolarına yer verilmiştir.

Tablo 2. Üniversite Öğrencilerinin ABTÖ, PİOÖ, TCRTÖ Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre Karşılaştırmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

| | Cinsiyet | n | \bar{X} | ss | t | sd | p |
|------------------|----------|-----|-----------|-------|-------|---------|-----|
| ABTÖ | Kadın | 388 | 56.5 | 13.91 | | | |
| Demokratik | Erkek | 116 | 54.43 | 13.01 | 1.42 | 502 | .16 |
| ABTÖ | Kadın | 388 | 34.92 | 11.80 | | | |
| Koruyucu-istekçi | Erkek | 116 | 38.39 | 11.09 | -2.82 | 502 | .00 |
| ABTÖ | Kadın | 388 | 22.98 | 9.00 | | | |
| Otoriter | Erkek | 116 | 23.59 | 8.01 | -.66 | 502 | .51 |
| PİOÖ | Kadın | 388 | 207.35 | 34.01 | | | |
| | Erkek | 116 | 211.93 | 35.37 | -1.26 | 502 | .21 |
| TCRTÖ | Kadın | 388 | 177.09 | 11.43 | | | |
| | Erkek | 116 | 163.74 | 19.95 | 6.87 | 138.304 | .00 |

Tablo 1 incelendiğinde kadın ve erkek üniversite öğrencilerinin ABTÖ puan ortalamaları karşılaştırıldığında, demokratik ABT (t (502) = 1.42; p> .05) ve otoriter ABT alt boyutlarından alınan puanların ortalamaları (t (502) = -.66; p> .05) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Buna karşın koruyucu-istekçi ABT boyutunda cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılık olduğu (t (502) = -2.82; p < .01), erkeklerin bu alt boyuttaki puan ortalamalarının (\bar{X} = 38.39, ss = 11.09), kadınların puan ortalamalarından (\bar{X} = 34.92, ss = 11.80) anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Kadın ve erkek üniversite öğrencilerinin PİOÖ puan ortalamaları karşılaştırıldığında ise (t (502) = -1.26; p> .05) cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Yine tablo 1'e göre kadın ve erkek üniversite öğrencilerinin TCRTÖ puan ortalamaları karşılaştırıldığında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir (t (138.304) = 6.87; p < .05). Kadın üniversite öğrencilerin TCRTÖ puan ortalamalarının (\bar{X} = 177.09; ss = 11.43) erkek üniversite öğrencilerinden (\bar{X} = 163.74; ss = 19.95) anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 3. Üniversite Öğrencilerinin ABTÖ, PİÖÖ, TCRTÖ Puan Ortalamalarının Baba ve Annenin Birliktelik Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırmasına İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları

| | Anne-Baba Birliktelik Durumu | n | \bar{X} | ss | F | p | LSD |
|-----------------------|--------------------------------------|-----|-----------|-------|------|-----|------|
| ABTÖ Demokratik | Sağ ve birlikte | 428 | 56.75 | 13.34 | 4.6 | .01 | 2<1* |
| | Sağ ve boşanmış | 51 | 50.78 | 14.28 | | | |
| | Anne veya babadan biri hayatta değil | 25 | 54.24 | 16.75 | | | |
| ABTÖ Koruyucu-istekçi | Sağ ve birlikte | 428 | 35.43 | 11.43 | .96 | .38 | |
| | Sağ ve boşanmış | 51 | 37.80 | 13.08 | | | |
| | Anne veya babadan biri hayatta değil | 25 | 36.32 | 13.68 | | | |
| ABTÖ Otoriter | Sağ ve birlikte | 428 | 22.84 | 8.63 | 1.83 | .16 | |
| | Sağ ve boşanmış | 51 | 25.33 | 9.51 | | | |
| | Anne veya babadan biri hayatta değil | 25 | 23.20 | 9.41 | | | |
| PİÖÖ | Sağ ve birlikte | 428 | 209.23 | 34.02 | 1.12 | .32 | |
| | Sağ ve boşanmış | 51 | 201.58 | 34.02 | | | |
| | Anne veya babadan biri hayatta değil | 25 | 208.32 | 40.08 | | | |
| TCRTÖ | Sağ ve birlikte | 428 | 174.16 | 15.00 | .28 | .75 | |
| | Sağ ve boşanmış | 51 | 173.86 | 15.06 | | | |
| | Anne veya babadan biri hayatta değil | 25 | 171.84 | 14.12 | | | |

Tablo 2'de görüldüğü üzere öğrencilerin ABTÖ puan ortalamaları demokratik ABT boyutunda anne-baba birliktelik durumlarına göre farklılaşırken ($F(3, 500) = 4.6$; $p < .05$); koruyucu-istekçi ABT ($F(3, 500) = .96$; $p > .05$) ve otoriter ABT ($F(3, 500) = 1.83$; $p > .05$) boyutlarında puan ortalamaları anne-baba birliktelik durumuna göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Demokratik ABT boyutundaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla LSD testi uygulanmıştır. LSD testi sonucunda ebeveynleri hayatta ve birlikte olan üniversite öğrencilerinin demokratik ABT boyutundaki puan ortalamalarının ($= 56.75$, $ss = 13.34$), ebeveynleri hayatta ve boşanmış olan öğrencilerden ($= 50.78$, $ss = 14.28$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Aynı tabloda üniversite öğrencilerinin PİÖÖ puan ortalamalarının ($F(3, 500) = 1.12$ $p > .05$) ve TCRTÖ puan ortalamalarının ($F(3, 500) = .28$; $p > .05$) baba ve annenin birlikte olup olmamasına göre anlamlı farklılaşma göstermediği görülmektedir.

Tablo 4. Üniversite Öğrencilerinin ABTÖ, PİÖÖ, TCRTÖ Puan Ortalamalarının Anne Eğitimine Göre Karşılaştırmasına İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları

| | Anne Eğitim Düzeyi | n | \bar{X} | ss | F | p | LSD |
|-----------------------|--------------------|-----|-----------|-------|------|-----|------|
| ABTÖ Demokratik | Okur yazar | 28 | 50.28 | 13.79 | 3.43 | .01 | 1<3* |
| | İlkokul | 204 | 54.51 | 14.56 | | | 1<4* |
| | Ortaokul | 66 | 58.80 | 12.20 | | | 1<5* |
| | Lise | 124 | 56.51 | 13.19 | | | 2<5* |
| | Üniversite | 82 | 58.75 | 12.60 | | | 2<3* |
| ABTÖ Koruyucu-istekçi | Okur yazar | 28 | 38.92 | 11.01 | 1.08 | .36 | |
| | İlkokul | 204 | 36.30 | 11.82 | | | |
| | Ortaokul | 66 | 34.06 | 11.26 | | | |
| | Lise | 124 | 35.39 | 12.46 | | | |
| | Üniversite | 82 | 35.00 | 10.84 | | | |
| ABTÖ Otoriter | Okur yazar | 28 | 27.46 | 9.48 | 3.83 | .00 | 2<1* |
| | İlkokul | 204 | 23.98 | 9.02 | | | 3<1* |
| | Ortaokul | 66 | 21.22 | 6.94 | | | 4<1* |
| | Lise | 124 | 22.80 | 9.22 | | | 5<1* |
| | Üniversite | 82 | 21.45 | 7.78 | | | 5<2* |
| PİÖÖ | Okur yazar | 28 | 199.57 | 31.18 | 3.32 | .01 | 1<3* |
| | İlkokul | 204 | 203.05 | 37.25 | | | 1<5* |

| | | | | | | | |
|-------|------------|-----|--------|-------|------|-----|------|
| | Ortaokul | 66 | 215.22 | 29.74 | | | 2<3* |
| | Lise | 124 | 211.51 | 32.14 | | | 2<4* |
| | Üniversite | 82 | 214.57 | 32.50 | | | 2<5* |
| TCRTÖ | Okur yazar | 28 | 167.28 | 20.06 | 2.11 | .08 | |
| | İlkokul | 204 | 174.04 | 14.93 | | | |
| | Ortaokul | 66 | 173.37 | 15.19 | | | |
| | Lise | 124 | 176.14 | 13.54 | | | |
| | Üniversite | 82 | 173.53 | 14.94 | | | |

Tablo 3'e bakıldığında öğrencilerin ABTÖ puan ortalamaları demokratik ABT ($F(4, 499) = 3.43; p < .05$) ve otoriter ABT ($F(4, 499) = 3.83; p < .05$) boyutlarında anne eğitimi düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterirken; Koruyucu-istekçi ABT ($F(4, 499) = 1.08; p > .05$) boyutunda anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Demokratik ve otoriter ABT boyutlarındaki farkın kaynağını bulmak amaçlı yapılan LSD testinde annesi okur yazar olan üniversite öğrencilerinin demokratik ABT boyutundaki puan ortalamalarının (= 50.28; ss= 13.79) annesi ortaokul mezunu olan (= 58,80; ss=12.20) annesi lise mezunu olan (= 56.51; ss=13.19) ve annesi üniversite mezunu olan (=58,75; ss=12.60) öğrencilerden anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüştür. Yine aynı testte annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin demokratik ABT alt boyutundaki puan ortalamalarının (= 54.51; ss=14.56); annesi ortaokul mezunu olan (=58.80; ss= 12.20) ve annesi üniversite mezunu olan (=58,75; ss=12.60) öğrencilerden anlamlı düzeyde düşük olduğu bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi okur yazar olan öğrencilerin otoriter ABT alt ölçeğindeki puan ortalamalarının (= 27.46; ss= 9.48) anne eğitim düzeyi ilkokul olan (=23.98; ss= 9.02), anne eğitim düzeyi ortaokul olan (= 21.22; ss= 6.94), anne eğitim düzeyi lise olan (=22.80, ss=9.22) ve anne eğitim düzeyi üniversite olan (=21.45; ss=7.88) öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu; anne eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilerin otoriter ABT alt boyutu puan ortalamalarının (= 21.45; ss= 7.88) ise anne eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerden (=23.98; ss= 9.22) anlamlı düzeyde düşük olduğu bulunmuştur.

Tablo 3 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin PİÖÖ puan ortalamaları ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı farklılaşma bulunduğu ($F(4, 499) = 3.32; p < .05$) görülmektedir. Bu farklılığın kaynağını bulmak için LSD testi yapılmış ve annesi okur yazar olan üniversite öğrencilerinin PİÖÖ puan ortalamasının (= 199.57; ss= 31.18); annesi ortaokul mezunu olan (= 215.22; ss= 29.74) ve annesi üniversite mezunu olan (= 214.57; ss= 32.50) öğrencilerin PİÖÖ puan ortalamasından anlamlı düzeyde düşük olduğu; annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin PİÖÖ puan ortalamasının (= 203.05; ss= 37.25); annesi ortaokul mezunu olan (= 215.22; ss= 29.74), annesi lise mezunu olan (= 211.51; ss= 32.14) ve annesi üniversite mezunu olan (= 214.57; ss= 32.50) öğrencilerin PİÖÖ puan ortalamasından anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüştür. Yine aynı tabloya bakıldığında üniversite öğrencilerinin TCRTÖ puan ortalamaları anne eğitim düzeylerine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir fark olmadığı ($F(4, 499) = 2.11; p > .05$) görülmüştür.

Tablo 5. Üniversite Öğrencilerinin ABTÖ, PİÖÖ, TCRTÖ Puan Ortalamalarının Baba Eğitimine Göre Karşılaştırmasına İlişkin Kruskal Wallis H Sonuçları

| | Baba Eğitim Düzeyi | n | Sıra Ortalaması | sd | χ^2 | p | Farkın Yönü |
|-----------------------|--------------------|-----|-----------------|----|----------|------|-------------|
| ABTÖ Demokratik | Okur-yazar | 7 | 105.64 | 4 | 12.268 | .015 | 1<2* |
| | İlkokul | 134 | 259.00 | | | | 1<3* |
| | Ortaokul | 86 | 222.66 | | | | 1<4* |
| | Lise | 139 | 261.86 | | | | 1<5* |
| | Üniversite | 138 | 262.80 | | | | 3<4* |
| ABTÖ Koruyucu-istekçi | Okur-yazar | 7 | 367.14 | 4 | 5.577 | .233 | |
| | İlkokul | 134 | 246.53 | | | | |
| | Ortaokul | 86 | 264.05 | | | | |
| | Lise | 139 | 244.14 | | | | |
| | Üniversite | 138 | 253.71 | | | | |
| ABTÖ Otoriter | Okur-yazar | 7 | 417.36 | 4 | 12.796 | .012 | 2<1* |
| | İlkokul | 134 | 255.25 | | | | 3<1* |
| | Ortaokul | 86 | 264.41 | | | | 4<1* |
| | Lise | 139 | 230.74 | | | | 5<1* |
| | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|-------|------------|-----|--------|---|--------|------|------|
| | Üniversite | 138 | 255.97 | | | | |
| PİOÖ | Okur yazar | 7 | 193.29 | 4 | 9.121 | .058 | |
| | İlkokul | 134 | 250.63 | | | | |
| | Ortaokul | 86 | 216.10 | | | | |
| | Lise | 139 | 269.18 | | | | |
| | Üniversite | 138 | 263.20 | | | | |
| TCRTÖ | Okur yazar | 7 | 122.14 | 4 | 13.567 | .009 | 1<2* |
| | İlkokul | 134 | 243.56 | | | | 1<4* |
| | Ortaokul | 86 | 227.73 | | | | 1<5* |
| | Lise | 139 | 279.72 | | | | 2<4* |
| | Üniversite | 138 | 255.81 | | | | 3<4* |

Baba eğitim düzeyi değişkeninde okuryazar olma alt gözenegindeki kişi sayısı 7 olduğu için Kruskal Wallis H nonparametrik testi yapılmıştır. Bu test sonucunda ABTÖ alt boyutlarından demokratik tutum ($x^2=12.268$, $p<.05$) ve otoriter tutum ($x^2=12.796$, $p<.05$) ile baba eğitim düzeyi arasında ve anlamlı farklılık olduğu anlaşılmıştır. Koruyucu-istekçi tutum ile baba eğitim düzeyi arasında farklılaşma tespit edilmemiştir ($x^2=5.577$, $p>.05$). Demokratik ve otoriter tutum alt boyutlarında farkın ne yönde olduğunu bulmak amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve test sonucunda babası okuryazar olan öğrencilerin Demokratik tutum puanları sıra ortalamalarının babası ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerden daha düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin demokratik tutum puanları sıra ortalamalarının babası lise mezunu olan öğrencilerden daha düşük bulunmuştur. Otoriter tutum puanı sıra ortalamalarına bakıldığında ise babası okur-yazar olan öğrencilerin puanı sıra ortalamalarının; babası ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin puanı sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 4'te görüldüğü üzere PİOÖ düzeyi ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı farklılık olmadığı anlaşılmıştır ($x^2=9.121$, $p>.05$). TCRTÖ düzeyi ile baba eğitim düzeyi arasında ise anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($x^2=13.567$, $p<.05$). Farkın ne yönde olduğunu bulmak amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve test sonucunda babası okuryazar olan öğrencilerin TCRTÖ puanları sıra ortalamalarının babası ilkokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerden daha düşük görülmüştür. Ayrıca babası lise mezunu olan öğrencilerin TCRTÖ puanları sıra ortalamalarının babası ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 6. Üniversite Öğrencilerinin ABTÖ, PİOÖ, TCRTÖ Puan Ortalamalarının Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırmasına İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları

| | Gelir Düzeyi | n | \bar{X} | ss | F | p | LSD |
|-------|--------------|-----|-----------|-------|-------|-----|------|
| ABTÖ | Düşük | 117 | 51.1 | 15.56 | 10.16 | .00 | 1<2* |
| | Orta | 201 | 57.34 | 12.38 | | | |
| | Yüksek | 186 | 57.69 | 13.18 | | | |
| ABTÖ | Düşük | 117 | 38.65 | 12.74 | 5.75 | .00 | 2<1* |
| | Orta | 201 | 34.07 | 11.70 | | | |
| | Yüksek | 186 | 35.63 | 10.74 | | | |
| ABTÖ | Düşük | 117 | 26.09 | 9.91 | 9.31 | .00 | 2<1* |
| | Orta | 201 | 21.91 | 8.55 | | | |
| | Yüksek | 186 | 22.53 | 7.83 | | | |
| PİOÖ | Düşük | 117 | 195.60 | 37.24 | 11.12 | .00 | 1<2* |
| | Orta | 201 | 211.52 | 34.03 | | | |
| | Yüksek | 186 | 213.10 | 30.81 | | | |
| TCRTÖ | Düşük | 117 | 172.72 | 15.97 | .57 | .56 | |
| | Orta | 201 | 174.30 | 16.35 | | | |
| | Yüksek | 186 | 174.52 | 12.52 | | | |

Tablo 5'e göre üniversite öğrencilerinin ABTÖ puan ortalamalarının Demokratik ABT boyutunda ($F(2, 501) = 10.16$; $p<.05$), koruyucu-istekçi ABT boyutunda ($F(2, 501) = 5.75$; $p<.05$) ve otoriter ABT boyutunda ($F(2, 501) = 9.31$; $p<.05$) gelir düzeyine göre anlamlı bir fark gösterdiği görülmüştür. Demokratik, koruyucu-istekçi ve otoriter ABT boyutlarındaki farkın kaynağını belirlemek için LSD testi yapılmıştır. Yapılan LSD testinde düşük gelir düzeyindeki öğrencilerin demokratik ABT puan ortalamalarının ($=51.1$; $ss=15.56$); orta

gelir düzeyindeki (= 57.34; ss= 12.38) ve yüksek gelir düzeyindeki (= 57.69; ss= 13.18) öğrencilerden anlamlı düzeyde düşük olduğu; düşük gelir düzeyindeki öğrencilerin koruyucu-istekçi ABT puan ortalamalarının (=38,65; ss= 12.74); orta gelir düzeyindeki (=34.07; ss= 11.70) ve yüksek gelir düzeyindeki (=35.63; ss= 10.74) öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu; düşük gelir düzeyindeki öğrencilerin otoriter ABT puan ortalamalarının ise (= 26.09; ss=9.91); orta gelir düzeyindeki öğrencilerden (=21.91; ss= 8.55) ve yüksek gelir düzeyindeki (=22.53; ss= 7.83) öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yine aynı tabloya bakıldığında üniversite öğrencilerinin PİOÖ puan ortalamalarının da gelir düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir (F (2, 501) =11.12; p<.05). Bu farkın kaynağını belirlemek amacı ile yapılan LSD testinde düşük gelir düzeyindeki üniversite öğrencilerinin PİOÖ puanlarının (= 195.60; ss= 37.24) orta gelir düzeyindeki (= 211.52; ss= 34.03) ve yüksek gelir düzeyindeki (= 213.10; ss= 30.81) öğrencilerden anlamlı düzeyde düşük olduğu bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin TCRTÖ puan ortalamalarının ise (F (2, 501) = .57; p>.05) öğrencilerin gelir düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo 7. Üniversite Öğrencilerinin ABTÖ, PİOÖ, TCRTÖ Puan Ortalamalarının Kardeş Sayısına Göre Karşılaştırmasına İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları

| | Kardeş Sayısı | n | \bar{X} | ss | F | p | LSD |
|------------------|---------------------|-----|-----------|-------|-------|-----|------|
| ABTÖ | Tek çocuk | 39 | 59.07 | 13.49 | 10.58 | .00 | 3<1* |
| Demokratik | Bir kardeş | 229 | 58.53 | 11.72 | | | 3<2* |
| | İki veya daha fazla | 236 | 53.08 | 14.95 | | | |
| ABTÖ | Tek çocuk | 39 | 36.10 | 12.14 | 1.78 | .17 | |
| Koruyucu-istekçi | Bir kardeş | 229 | 34.65 | 10.80 | | | |
| | İki veya daha fazla | 236 | 36.69 | 12.45 | | | |
| ABTÖ | Tek çocuk | 39 | 21.97 | 8.82 | 9.68 | .00 | 1<3* |
| Otoriter | Bir kardeş | 229 | 21.45 | 8.06 | | | 2<3* |
| | İki veya daha fazla | 236 | 24.91 | 9.12 | | | |
| PİOÖ | Tek çocuk | 39 | 207.46 | 39.48 | 2.21 | .11 | |
| | Bir kardeş | 229 | 211.87 | 32.26 | | | |
| | İki veya daha fazla | 236 | 205.20 | 35.23 | | | |
| TCRTÖ | Tek çocuk | 39 | 178.79 | 9.31 | 5.52 | .00 | 1>3* |
| | Bir kardeş | 229 | 175.41 | 13.84 | | | 2>3* |
| | İki veya daha fazla | 236 | 171.87 | 16.36 | | | |

Tablo 6'ya bakıldığında üniversite öğrencilerinin ABTÖ puan ortalamalarının demokratik ABT alt boyutu (F (2, 501) =10.58; p<.05) ve otoriter ABT alt boyutlarında (F (2, 501) =9.68; p<.05) kardeş sayısına göre anlamlı bir fark görülürken koruyucu-istekçi ABT alt boyutunda (F (2, 501) = 1.78; p>.05) kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Demokratik ve otoriter ABT boyutlarındaki farkın kaynağını belirlemek amaçlı yapılan LSD testinde iki veya daha fazla kardeşe sahip olan üniversite öğrencilerinin demokratik ABT puan ortalamaları (= 53.08; ss= 14.95); tek çocuk olan üniversite öğrencilerinden (= 59.07; ss= 13.49) ve kendisi hariç bir kardeşi olan öğrencilerden (=58.53; ss= 11.72) anlamlı düzeyde düşük olduğu; iki veya daha fazla kardeşi olan öğrencilerin otoriter ABT puan ortalamalarının ise (= 24.91; ss= 9.12); tek çocuk olan üniversite öğrencilerinden (= 21.97; ss= 8.82) ve kendisi hariç bir kardeşe sahip olan üniversite öğrencilerinden (= 21.45; ss= 8.06) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 6 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin PİOÖ puan ortalamaları (F (2, 501) = 2.21; p>.05) ile kardeş sayısı arasında anlamlı farklılaşma bulunmadığı anlaşılırken TCRTÖ puan ortalamalarının kardeş sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir (F (2, 501) = 5.52; p<.05). Bu farklılığı kaynağını bulmak amacıyla yapılan LSD testinde iki veya daha fazla kardeşi olan üniversite öğrencilerinin TCRTÖ puan ortalamalarının (= 171.87; ss= 16.36); tek çocuk olan üniversite öğrencilerinin (= 178.79; ss= 9.31) ve kendisi hariç bir kardeşi olan üniversite öğrencilerinin (= 175.41; ss= 13.84) TCRTÖ puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olduğu bulunmuştur.

Tablo 8. Üniversite Öğrencilerinin ABTÖ, PİOÖ, TCRTÖ Puan Ortalamalarının Farklı Cinsiyetten Kardeşe Sahip Olma Durumuna Göre Karşılaştırmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

| | Farklı Cinsiyetten Kardeş | N | \bar{X} | ss | t | sd | p |
|-----------------------|---------------------------|-----|-----------|-------|-------|---------|-----|
| ABTÖ Demokratik | Var | 295 | 54.75 | 14.59 | -2.55 | 488.565 | .01 |
| | Yok | 209 | 57.81 | 12.18 | | | |
| ABTÖ Koruyucu-istekçi | Var | 295 | 36.39 | 12.42 | 1.57 | 484.601 | .12 |
| | Yok | 209 | 34.77 | 10.61 | | | |
| ABTÖ Otoriter | Var | 295 | 23.84 | 9.25 | 2.28 | 483.126 | .02 |
| | Yok | 209 | 22.08 | 7.97 | | | |
| PİOÖ | Var | 295 | 207.55 | 35.21 | -.66 | 502 | .51 |
| | Yok | 209 | 209.62 | 33.14 | | | |
| TCRTÖ | Var | 295 | 173.10 | 15.82 | -1.67 | 484.350 | .09 |
| | Yok | 209 | 175.30 | 13.54 | | | |

Tablo 7 incelendiğinde yapılan t- testi ile farklı cinsiyetten kardeşe sahip olma ve olmama durumuna göre ABTÖ puanları karşılaştırıldığında koruyucu-istekçi ABT alt boyutu puan ortalamalarında ($t(484.601) = 1.57$; $p > .05$) farklı cinsiyetten kardeşe sahip olma ve olmama durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Buna karşılık demokratik ABT ($t(488.565) = -2.55$; $p < .05$) ve otoriter ABT ($t(483.126) = 2.28$; $p < .05$) alt boyutlarındaki puan ortalamalarında farklı cinsiyetten kardeşe sahip olma durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Demokratik ABT alt boyutu puan ortalamasının farklı cinsiyetten kardeşi olan öğrencilerde ($= 54.75$; $ss = 14.59$) farklı cinsiyetten kardeşi olmayan öğrencilere göre ($= 57.81$; $ss = 12.18$) anlamlı düzeyde düşük olduğu; otoriter ABT alt boyutu puan ortalamasının farklı cinsiyetten kardeşi olan öğrencilerde ($= 23.84$; $ss = 9.25$); farklı cinsiyetten kardeşi olmayan öğrencilere göre ($= 22.08$; $ss = 7.97$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Yine tablo 7'ye bakıldığında üniversite öğrencilerinin PİOÖ puan ortalamaları ($t(502) = -.66$; $p > .05$) ve TCRTÖ puan ortalamaları ($t(484.350) = -1.67$; $p > .05$) farklı cinsiyetten kardeşe sahip olma ve olmama durumuna göre karşılaştırıldığında; farklı cinsiyetten kardeşe sahip olan ve olmayan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 9. ABTÖ ve PİOÖ Arasındaki Korelasyon Değerleri

| Değişkenler | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-------------------------------------|---|--------|--------|--------|
| 1. Demokratik Tutumlar (ABTÖ) | - | -.56** | -.79** | .49** |
| 2. Koruyucu-istekçi Tutumlar (ABTÖ) | | - | .72** | -.39** |
| 3. Otoriter Tutumlar (ABTÖ) | | | - | -.46** |
| 4. PİOÖ | | | | - |

* $p < .05$ ** $p < .01$.

Tablo 8 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin PİOÖ ile ölçülen Psikolojik İyi oluşları ile ABTÖ alt boyutlarından demokratik ABT arasında anlamlı ve pozitif ilişki ($r(502) = .49$, $p < .01$) olduğu bulunurken; PİOÖ ile koruyucu istekçi ABT ($r(502) = -.39$, $p < .01$) ve otoriter ABT arasında anlamlı ve negatif yönlü ilişki ($r(502) = -.46$, $p < .01$) olduğu görülmüştür.

Tablo 10. ABTÖ ve TCRTÖ Toplam Puanları, Eşitlikçi TCRT Alt Boyutu Puanları, Geleneksel TCRT Alt Boyutu Puanları Arasındaki Korelasyon Değerleri

| Değişkenler | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|-------------------------------------|---|--------|--------|--------|-------|--------|
| 1. Demokratik Tutumlar (ABTÖ) | - | -.55** | -.79** | .07 | .12** | .06 |
| 2. Koruyucu-istekçi Tutumlar (ABTÖ) | | - | .71** | -.12** | -.11* | -.13** |
| 3. Otoriter Tutumlar (ABTÖ) | | | - | -.10* | -.09* | .11* |
| 4. TCRTÖ Toplam | | | | - | | |
| 5. TCRTÖ Eşitlikçi Tutum | | | | | - | |
| 6. TCRTÖ Geleneksel Tutum | | | | | | - |

* p <.05 ** p <.01.

Pearson korelasyon analizi sonuçları ABTÖ alt boyutlarından koruyucu-istekçi ABT ile TCRTÖ toplam puan arasında anlamlı ve negatif bir farklılaşma varlığını ($r(502) = -.12, p <.01$) göstermektedir. Yine TCRTÖ toplam puan ile ABTÖ alt boyutlarından otoriter ABT arasında anlamlı ve negatif yönlü farklılık saptanırken ($r(502) = -.10, p <.05$); ABTÖ alt boyutlarından demokratik ABT ile arasında ise anlamlı farklılaşma görülmediği anlaşılmıştır ($r(502) = .07, p >.05$).

Tablo 9 incelendiğinde, ABTÖ alt boyutlarından demokratik ABT ile geleneksel TCRT arasında, anlamlı bir farklılık olmadığı görülürken ($r(502) = .06, p >.05$); demokratik ABT ile eşitlikçi TCRT alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir farklılaşma olduğu ($r(502) = .12, p <.01$) görülmektedir. Otoriter ABT alt boyutu ile geleneksel TCRT arasında anlamlı ve pozitif yönlü farklılık tespit edilirken ($r(502) = .11, p <.05$); otoriter ABT ile eşitlikçi TCRT arasında negatif yönde anlamlı farklılık olduğu ($r(502) = -.09, p <.05$) bulunmuştur. Aynı tabloya bakıldığında, ABTÖ alt boyutu olan koruyucu-istekçi ABT ile geleneksel TCRT arasında anlamlı ve negatif yönlü farklılık varlığı ($r(502) = -.13, p <.01$) görülmüş; koruyucu-istekçi ABT ile eşitlikçi TCRT arasında ise anlamlı ve yine negatif yönlü farklılaşma olduğu ($r(502) = -.11, p <.05$) anlaşılmıştır.

Tablo 11. PİÖÖ Toplam Puanları ve TCRTÖ Toplam Puanları, Eşitlikçi TCRT Alt Boyutu Puanları, Geleneksel TCRT Alt Boyutu Puanları Arasındaki Korelasyon Değerleri

| Değişkenler | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---------------------------|---|-------|-------|-------|
| 1. PİÖÖ | - | .18** | .19** | .16** |
| 2. TCRTÖ Toplam | | - | | |
| 3. TCRTÖ Eşitlikçi Tutum | | | - | |
| 4. TCRTÖ Geleneksel Tutum | | | | - |

* p <.05 ** p <.01.

Üniversite öğrencilerinin PİÖ ile TCRTÖ toplam puan düzeyleri arasındaki korelasyon analizine bakıldığında değişkenler arasında anlamlı ve pozitif yönlü farklılaşma olduğu ($r(502) = .18, p <.01$) görülmektedir. Tablo 10 incelendiğinde ve üniversite öğrencilerinin PİÖ ile Eşitlikçi TCRT düzeyleri arasındaki korelasyon analizine bakıldığında; değişkenler arasında pozitif yönde anlamlı bir farklılık saptandığı ($r(502) = .19, p <.01$) anlaşılırken; PİÖ ve geleneksel TCRT düzeyleri arasındaki ise yine anlamlı ve pozitif farklılaşma varlığı ($r(502) = .16, p <.01$) görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde çalışmanın analizler neticesinde ulaşılan sonuçları alanyazındaki ilgili araştırmalar ile beraber tartışılmıştır. Genel olarak elde edilen bulgular ele alındığında, erkelerin kadınlara göre daha fazla koruyucu istekçi tutumla yetiştirildiğini algıladığı söylenebilir. Diğer yandan kadınlar toplumsal cinsiyet algısı yönünden daha yüksek algıya sahiptir. Anne babası hayatta ve birlikte olan katılımcılar ailelerini daha demokratik algılama eğilimindedir. Ayrıca annenin eğitim durumu göz önüne alındığında eğitim düzeyi arttıkça otoriter anne baba tutumu algısının düştüğü söylenebilir. Benzer durum babanın eğitim düzeyi bakımından da geçerlidir. Yüksek

gelirli aile çocukları ailelerini demokratik algılamakta, gelir düzeyi düşük olanlar koruyucu-istekçi olarak algılamaktadır. Yine yüksek gelirli aileye sahip olanlar psikolojik iyi oluş yönünden de diğer gruptakilere göre daha iyi durumdadır. Başka bir sonuca göre ise, tek çocuk olarak yetişenlerin ailesini demokratik, iki çocuk olarak yetişenlerse otoriter olarak algılamaktadır. Ayrıca toplumsal cinsiyet algısı yönünden de tek çocuklar daha yüksek skor kaydetmiştir. Yukarıda kısaca özetlenmiş bu sonuçlar aşağıda ayrıntılı olarak tartışılmıştır.

Cinsiyet bakımından yapılan araştırmanın bağımlı değişkenlerinin incelenmesinde ailelerini koruyucu-istekçi olarak algılayan erkeklerin kadınlardan farklılaştığı görülmektedir. Yani erkekler ailelerini daha fazla koruyucu-istekçi olarak algılama eğilimindedir denilebilir. Ayrıca cinsiyetin bireylerin psikolojik iyi oluşlarını yukarı ya da aşağı çekecek bir özellik olmadığı görülmektedir. Ancak, toplumsal cinsiyet algısı bakımından kızların erkeklere oranla daha yüksek bir algıya sahip oldukları söylenebilir. Bu durum Türkiye'nin halen ataerkil toplum yapısı içinde kız çocuklarına toplumsal cinsiyet algısının yerleştirildiği yönünde yorumlanabilir.

Çocuğun yetişmesinde şüphesiz anne babanın tutumu ve özellikleri baskın bir yapı ortaya çıkarmaktadır. Bu özelliklerden belki de en temel olanı anne babanın eğitim düzeyidir. Anne ve babanın eğitim düzeyinin demokratik anne baba tutumu ile ilişkili olmadığı söylenebilir ancak üzerinde durulması gereken otoriter anne baba tutumunun eğitim düzeyiyle oldukça ilişkili olduğudur. Hem annenin hem de babanın eğitim düzeyi arttıkça otoriter olarak algılanmaları da azalmaktadır. Ailenin çocuğun gelişimi ve oluşumuyla ilişkili olabileceği düşünülen bir diğer özelliği de gelir durumudur. İlginç bir şekilde çalışma sonuçları, gelir düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının anne babalarını daha demokratik algılamakta, düşük olanların koruyucu-istekçi ve otoriter olarak algıladığına işaret etmektedir. Bunun sebebinin yine eğitim seviyesiyle ilgili olabileceği, eğitim seviyesi arttıkça gelirin de artış göstermiş olabileceği düşünülmektedir. Diğer yandan çalışmaya katılan üniversite öğrencilerinin, gelir seviyesi yüksek olanların psikolojik iyi oluş yönünden de kendilerini yüksek algıladıkları görülmüştür.

Araştırmanın bir başka bağımsız değişkeni olan kardeş sayısı bakımından da ilginç sonuçlar elde edilmiştir. Tek çocukların anne babalarını daha demokratik ve iki kardeş olanların daha otoriter algılama eğiliminde olduğu tespit edilmiştir. Bu noktada tek çocuklu anne babaların çocuklarının ihtiyaçlarına ve gelişimlerine daha fazla odaklanabildiği ve iki çocuklu anne babaların evde disiplini ve düzeni sağlamak adına daha otoriter davrandıkları düşünülmektedir. Bu noktada önemli bir bulgu da kardeş sayısının psikolojik iyi oluşla ilişkili olmadığı yönündeki bulgudur. Bunun nedeninin, aile yapısı kaç kişiden oluşursa oluşsun bireylerin psikolojik iyi oluşlarını başka etkenlerin oluşturması olduğu söylenebilir. Kardeş sayısı ile ilgili bir başka sonuç ise tek çocukları toplumsal cinsiyet algısı yönünden daha yüksek puan almış olmalarıdır. Bu sonuç yine, anne babanın odağında olmalarından tek çocukların anne babanın cinsiyet algısına daha fazla maruz kalmasından kaynaklanıyor olabilir. Kardeşlerle ilgili olarak, farklı cinsiyetten kardeşi olmayanların anne babalarını daha demokratik, farklı cinsiyetten kardeşi olanların ise daha otoriter algılamaktadır. TCRT ile farklı cinsiyetten kardeşe sahip olma değişkeni arasında anlamlı farklılaşma görülmemesi örneklem grubunun kültürel farklılıkları ile açıklanabileceği gibi bireylerin üniversite öğrencisi olması, aile yanında yaşamayı bırakmaları, şu anki sosyal çevreleri gibi durumlarla da ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Erzeybek (2015) yaptığı çalışmada TCRT'nin üniversite öğrencilerinin şu anda yaşadıkları yere (tek başına-aile ile-yurtta) göre anlamlı farklılık gösterdiğini bulmuştur. Alanyazında 8 çocuk ve anneleri ile yapılan nitel özellikli bir çalışmada çocuğun farklı cinsiyetten kardeşi olmasının çocukta eşitlikçi toplumsal cinsiyet tutumunun daha baskın olmasını sağladığı görülmüştür (Yağan Güder, Güler Yıldız 2016). Araştırmanın değişkenleri ile tam olarak ilgili olmasa da üniversite öğrencileri ile yapılan başka bir çalışmada erkek kardeşe sahip olan öğrencilerin TCRTÖ puanlarının erkek kardeşi olmayan öğrencilerden daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Yine aynı çalışmada kız kardeşe sahip olma ve olmama durumuna göre TCRTÖ puanlarının farklılaşmadığı anlaşılmıştır (Ergin vd., 2019).

Çalışma sonucunda, üniversite öğrencilerinin demokratik anne baba tutumu algısı arttıkça psikolojik iyi oluşlarının da arttığı gözlenirken, koruyucu-istekçi ve otoriter tutum algısı yükseldikçe psikolojik iyi oluşlarının düştüğü tespit edilmiştir. ABT'de ebeveynlerin çocukların gelişimine, duygu ve düşüncelerine önem vermesi, kararları beraber alarak çocuğun değerli hissetmesine olanak sağlamaları, çocuğu olduğu gibi tüm özellikleri ile kabul ederek çocuğun da kendini kabul etmesine yardımcı olmaları, çocuğun ebeveynleri ile açık ve doyurucu bir ilişki kurması, çocuğun aile içinde ve sosyal hayatında kendi kararlarını kendi alabilme ve öz kontrol sağlayabilme olanağına sahip olması ile açıklanabilir. Ryff (1989)'a göre PİO düzeyi yüksek kişi; kendini kabul

eden, diğerleriyle olumlu ilişkiler kuran, kararlarının sorumluluğunu kendisi alan, yaşam amacı olan kişidir. Alanyazına bakıldığında üniversite öğrencileri ile yapılan bir çalışmada üniversite öğrencilerinin PİO düzeylerinin anne ve babası demokratik olanlarda olmayanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır (İraz vd., 2021). 2018 yılında 335 ebeveynle yapılan çalışmada ebeveynlerin PİO düzeyleri ile demokratik ABT ve izin verici ABT arasında pozitif yönde; otoriter ABT arasında anlamlı ve negatif yönelimli ilişki varlığı bulunmuştur (Eroğlu ve Parlar, 2018). Yine üniversite öğrencileri ile yapılan başka bir çalışmada PİO alt boyutları puan ortalamaları ile ABT arasındaki ilişkiye bakıldığında PİO'nun özerklik hariç tüm alt boyutlarında demokratik ABT lehine anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Ebeveynleri demokratik ABT sergileyen öğrencilerde özerklik hariç tüm PİO alt boyutlarında ebeveyni koruyucu istekçi ABT ve otoriter ABT sergileyen öğrencilerden daha yüksek puan ortalaması olduğu anlaşılmıştır. Özerklik alt boyutu ile ABT alt boyutları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir (Karabeyeser, 2013). Alanyazındaki çalışmalar genel olarak bu araştırma sonucunu desteklemektedir.

Araştırmanın bağımlı değişkenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucunda koruyucu-istekçi ve otoriter anne baba tutumu algısı arttıkça toplumsal cinsiyet algısında düşüş olduğu görülmüştür. Diğer yandan eşitlikçi tutum artarken demokratik anne baba tutumuyla ilgili algı da yükselmektedir. Diğer yandan otoriter anne baba tutumu algısı yükselirken geleneksel toplumsal cinsiyet algısı da yükselmektedir. Demokratik ABT çocuklara ev içinde ortak sorumluluklar vermeyi, aile içinde söz hakkına sahip olabilmeyi, çocukların özgüvenlerini desteklemeyi savunmaktadır (Baumrind, 1971; Yavuzer, vd., 2011). Dolayısıyla bakıldığında eşitlikçi bakış açısının demokratik ABT'nin doğasında olduğu yorumu yapılabilir. Ayrıca bireylerin kişisel gelişimine önem vermesiyle demokratik ABT; çocukların eşitlikçi TCRT'nin önemini farketmesine de olanak sağlamaktadır. Demokratik ABT'de cinsiyet farkına bakılmaksızın çocuklara eşit davranılması da eşitlikçi TCRT bakış açısının kazandırılmasında önemli bir unsur olabilir. Ataerkil ve geleneksel düzendeki aile yapısı düşünüldüğünde; babanın evin hâkimi ve kural koyucusu olduğu ve koyulan bu kurallara ev hanesindeki herkesin istisnasız uyması gerektiği, uyulmaz ise çeşitli cezaların verildiği, bu sebeple çocukların boyun eğici davranışlar sergilediği bir düzen olduğu görülmektedir (Canatan ve Yıldırım, 2011; Yavuzer, vd., 2011). Bakıldığında ataerkil geleneksel yapı ile otoriter ABT'nin; kurallara istisnasız uyulması, kural dışı bir davranışta ceza verilmesi, çocuğun söz hakkının olmaması gibi özelliklerinin uyum gösterdiği görülmektedir. Geleneksel ataerkil düzenin günümüzde etkinliğini giderek yitirmesi ile aile içerisinde çocuklara, çocukların ruh sağlığına ve gelişimine verilen değer de artmış, kadınların kendi rollerini daha derin sorgulamasıyla aile içinde bireyler arasında daha eşitlikçi bir tutum hâkim olmaya başlamıştır (Yörükoğlu, 1998). Aile yapısındaki değişiklikler ebeveynlerin; aile içinde hem birbirlerine karşı hem çocuklarına karşı olan tutumlarını da etkilemektedir (Tuncer, 1980). Tüm bunların; demokratik ABT puanı arttıkça eşitlikçi TCRT puanının artmasını ve otoriter ve koruyucu-istekçi ABT puanı ile geleneksel TCRT'nin pozitif anlamlı ilişki göstermesini açıklayabileceği düşünülmektedir.

Alanyazına bakıldığında Türkiye dışında yapılan ve 18-23 yaş arasındaki 48 erkek ve 182 kadın üniversite öğrencisi ile ebeveyn stilleri ve cinsiyet rol kimlikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmada; özellikle babanın otoriter tutumunun erkeksi roller ile ilişkili olduğu anlaşılmıştır (Ching Lin ve Billingham, 2014). Türkiye'de 332 ebeveyn ile gerçekleştirilen ve anne babaların ebeveyn tutumları ile toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarını inceleyen bir çalışmada ise demokratik tutum ile TCRTÖ puanı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunurken koruyucu ve otoriter ABT ile TCRTÖ arasında negatif anlamlı ilişki olduğu görülmüştür (Erzeybek, 2015). Erzeybek (2015) tarafından yapılan çalışma sonucu araştırmanın bulgusunu destekler nitelikte görülmektedir.

Alanyazında yer alan evli olan bireylerle gerçekleştirilen ve evli bireylerin toplumsal cinsiyet tutumlarının PİO ve evlilik uyumuna etkisini inceleyen çalışma sonucunda eşitlikçi toplumsal cinsiyet rollerinin arttıkça PİO düzeylerinin de arttığı ancak buna bağlı olarak evlilik doyum düzeylerinin düştüğü görülmüştür (Kaplan, 2016) 2020 yılında 324 kadın birey ile yapılan diğer bir çalışmada toplumsal cinsiyet algısının yüksek olması ile PİO ve benlik saygısı arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişki varlığı saptanmıştır (Ayçiçek, 2020). Üniversite öğrencileri ile yapılan ve 660 katılımcı ile gerçekleştirilen; TCA ile PİO arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bir çalışmada, öğrencilerden geleneksel TCA puanı yüksek olan öğrencilerin düşük olan öğrencilere göre PİO puanlarının düşük olduğu, eşitlikçi TCA puanı yüksek olan öğrencilerin ise düşük olan öğrencilere göre PİO puanlarının yüksek olduğu görülmüştür (Arıcı, 2011). Sağlık meslek yüksekokulu öğrencisi 165 kişi ile yapılan diğer bir çalışmada PİO ve TCRT arasında zayıf olsa dahi anlamlı ve pozitif yönlü ilişki bulunmuştur (Palas

Karaca, Çubukçu Aksu, 2020). Ev kadını olan 249 birey ile yapılan bir çalışmada ise toplumsal cinsiyet eşitliği puanının artması ile PİO düzeyinin azaldığı görülmüş ve araştırmacı bu durumu ev kadınlarının toplumsal rollere ve görevlere uyum sağlanması ile açıklamıştır (Tekin, 2020). Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında bir çalışma hariç (Tekin, 2020) diğer çalışmaların araştırmanın bulgusu ile genel olarak örtüştüğü görülmektedir. Tekin (2020)'nin çalışmasının araştırmanın bulguları ile örtüşmemesinin; örneklem grubunun sadece ev kadınlarından oluşmasından, kültürel farklılıklardan, demografik özelliklerden kaynaklandığı düşünülmüştür.

Öneriler

Anne baba tutumlarının ve PİO düzeyinin toplumsal cinsiyet roller tutumu üzerindeki etkisini gördüğümüz bu çalışma sonrasında öneriler aşağıda sıralanmıştır.

1. Anne baba tutumlarının önemi konusunda çiftler; çocuk sahibi olmadan önce başlamak üzere tekrarlayan zamanlarda ve sürekli olarak uzman kişiler tarafından bilgilendirilebilir ve eğitime tabii tutulabilir.
2. Özellikle PİO'yu olumlu yönde etkileyen toplumsal cinsiyet rollerine yönelik eşitlikçi tutumun bireylere kazandırılabilmesi için küçük yaşlardan itibaren çocuklara toplumsal cinsiyet rollerinde eşitlik vurgusunun eğitim-öğretimin içerisinde olan tüm kişiler tarafından içselleştirilerek yapılması işe yarayabilir.
3. Eğitim öğretim de rol alan tüm bireylerin (öğretmen, rehber öğretmen, okul idaresi, okul personeli, anne ve babalar, öğrenciler) toplumsal cinsiyet rollerinde eşitlikçi tutum konusunda; alanda uzman kişiler tarafından bilgilendirilebilir.
4. Çalışmaya anne babalar dahil edilerek kendilerinde algıladıkları anne baba tutumlarını ve sahip oldukları toplumsal cinsiyet roller tutumu (geleneksel- eşitlikçi) incelenirse daha kapsamlı bilgilere ulaşılabileceği düşünülmektedir.
5. Farklı cinsiyetten kardeşe sahip olma değişkenine özellikle TCRT ile ilgili çalışmalarda daha fazla yer verilebilir ve bu değişken ebeveynler için farklı cinsiyette çocuğa sahip olma (anne için erkek çocuk, baba için kız çocuk) şeklinde güncellenerek kullanılabilir.
6. Araştırmanın konusuna istinaden aile danışmanlığı, psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanlarında uzman kişilerce çalışmanın incelenmesi uygun olacaktır.
7. Okullarda çalışan psikolojik danışman ve rehber öğretmenler özellikle ABT ile TCRT ilişkisini ve çocuklarda ne gibi durumlarla ilişkisi olduğunu velilere aktararak eşitlikçi TCRT ve demokratik ABT'nin önemini vurgulayabilir.
8. Okullarda çalışan psikolojik danışmanlar çalışmalarında toplumsal cinsiyete yönelik eşitlikçi tutumu bireylere kazandırabilmek adına hem veli hem öğrenci hem de okuldaki personeller ile bu konuda çalışmalar yapabilir.
9. Sınıf rehberlik programına eşitlikçi TCRT'nin entegrasyonu için gerekli kurumlarla çalışmalar yapılabilir.
10. Aile danışmanları ailelerle çalışma sırasında; var olan sorunların kaynağını arar iken özellikle PİO düzeyi, şiddet eğilimi, çocuklarda boyun eğici davranışların varlığı gibi durumlarda ailede geleneksel TCRT varlığını ve ABT'nin hangi alt boyutunun baskın olduğunu göz önünde bulundurabilirler.

Kaynakça

- Arıcı, F. (2011). *Üniversite Öğrencilerinde Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Algular ve Psikolojik İyi Oluş* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ayçiçek, V. (2020). *Kadınlarda Toplumsal Cinsiyet Algısı, Psikolojik İyi Oluş ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişkiler* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Baumrind, D. (1971). Current Patterns of Parental Authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4(1), 1-103.
- Büyükşahin, G. (2009). *Boşanmış ve Boşanmamış (Tam) Ailelerden Gelen 11-13 Yaş Arası Çocukların Anne Baba Tutumlarını Algulama Biçimlerinin Sosyal Uyum Düzeyleri İle İlişkisi* [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Canatan, K., Yıldırım, E. (2011). *Aile Sosyolojisi*. Açılım Kitap.
- Ching Lin, Y, Billingham, R, E. (2014). Relationship Between Parenting Styles And Gender Role Identity In College Students. *Journal of Psychological Reports: Relationships & Communications*, 114(1), 250-271.
- Demirkaynak, Ö. Aktaş, N. Hasipek, S. (2006). 3-6 Yaş Gurubunda Çocuğu Olan Annelerin Beslenme Bilgi Düzeyleri ve Beslenme Alışkanlıkları. Avrupa Birliği Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Geleceği Sempozyumu, 112-123, İstanbul.
- Dursun, A. (2010). *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Davranış Problemleriyle Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ergin, A., Bekar, T., Aydemir Acar, G. (2019). Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerine Yönelik Tutumları ve Etkileyen Faktörler. *Fırat Tıp Dergisi*, 24(3), 122-128.
- Eroğlu, F., Parlar, H. (2018). Evli Kadın ve Erkeklerde Psikolojik İyi Oluşun Ebeveyn Tutumuna Etkisinin İncelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(33), 89-101.
- Erzeybek, B. (2015). *Anne-Babaların Çocuklarını Yetiştirirken Benimsedikleri Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutumları* [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Freedman, J.J., Sears, D. O. ve Carlsmith, J.M. (2003). *Sosyal Psikoloji*. Ali Dönmez (çev.). İmge Yayınevi
- Gander, M, J. ve Gardiner, H. W. (2015). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. (Çev. A. Dönmez, H.N. Çelen). İmge Kitabevi Yayınları.
- Giddens, A. (2012). *Sosyoloji*. (Çev. H. Özel, A. Sönmez, Z. Mercan, İ. Yılmaz, E. Rızvanoğlu, M. A. Sarı, Ş. P. Güzel, M. Özcan). Kırmızı Yayınları.
- Gökmenoğlu, E. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Utangaçlık Düzeyleri ile Algıladıkları Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişki* [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- İraz, R., Arıbaş, A.N., Özşahin, F. (2021). Algılanan Sosyal Destek ve Psikolojik İyi Oluş İlişkisi: Üniversite Öğrencileri Örneği. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 363-376.
- Kaplan, K. (2016). *Evli Bireylerde Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Tutumların, Evlilik Doyumuna ve Psikolojik İyi Oluş Durumuna Etkisinin İncelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karabeyeser, M. (2013). *Üniversite Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumları ve Stresli Yaşam Olaylarına Göre Psikolojik İyi Oluşu* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karancı, N.A., Gençöz, F. ve Bozo, Ö. (Ed.). (2011). *Psikolojik Sağlığımızı Nasıl Koruruz? I Çocukluk ve Ergenlik*. ODTÜ Yayıncılık.
- Karasar, N. (2011). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. Nobel Yayıncılık.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Kulaksızoğlu, A. (2011). *Ergenlik Psikolojisi*. Remzi Kitabevi.
- Kuzgun, Y. ve Eldeleklioğlu, J. (1999). Ana baba tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 63-68.
- Ohana, Y. ve Titley, G. (Ed.). (2014). *Toplumsal Cinsiyet Konu(sma)ları: Gençleri etkileyen toplumsal cinsiyete dayalı şiddet hakkında bir kılavuz*. (Çev. Ş.K. Bahçeci). Eray Basım.
- Palas Karaca, P, Çubukçu Aksu, S. (2020). Sağlık Hizmetleri Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Tutumları İle Psikolojik İyi Oluşları Arasındaki İlişki. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 4(7), 91-100.
- Ryff, C.D. (1989). Happiness is Everything or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.

- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.
- Tekin, H. (2020). *Ev Kadınlarında Psikolojik İyi Oluşun Yordayıcıları Olarak Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Eş-Bağımlılık* [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tokol, O. (1996). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden ve Etmeyen 3-6 Yaş Çocuklarının Gelişim Özellikleri ve Anne Baba Tutumlarının Karşılaştırılması* [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tuncer, O. (1980). Çocuk, Aile ve Çevresi. N. Koç (Yayına hazırlayan). *Türk Eğitim Derneği Bilim Dizisi No:3*. Şafak Matbaası.
- Vatandaş, C. (2007). Toplumsal Cinsiyet ve Cinsiyet Rollerinin Algılanışı. *Istanbul Journal of Sociological Studies*, 35, 29-56.
- Yağan Güder, S, Güler Yıldız, T. (2016). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Toplumsal Cinsiyet Algılarında Ailenin Rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2016, 31(2), 424-446.
- Yavuzer, H., Köknel, Ö., Kulaksızoğlu, A., Ayhan, H., Dodurgalı, A., Ekşi, H. (2011). *Çocuk ve Ergen Eğitiminde Anne Baba Tutumları*. Timaş Yayınları.
- Yörükoğlu, A. (1998). *Çocuk Ruh Sağlığı: Çocuğun Kişilik Gelişimi, Yetiştirilmesi ve Ruhsal Sorunları*. Özgür Yayınları.
- Zeyneloğlu, S. (2008). *Ankara'da Hemşirelik Öğrenimi Gören Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Tutumları* [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

EXTENDED SUMMARY

The family is the foundation of society, the first and most important place where education begins. It is known that the role of the family in the development of the child is undeniable. The family environment in which the individual grows up affects even interpersonal relationships in the future.

(Gander and Gardinier, 2005). The family also shapes the TCRT (Gender Roles Attitude) aspect of individuals. It is thought that the family and parental attitudes of the family have an effect on our having egalitarian TCRT or traditional TCRT. It is also thought that the egalitarian or traditional TCRT we have acquired affects our PIO (Psychological Well-Being) level. As a result of the study conducted by Karaca and Aksu, a weak positive correlation was found between TCRT and PIO (Karaca and Aksu, 2020). When the literature is scanned, the attitudes of parents in Turkey and outside of Turkey, children's life skills, self-esteem, self-confidence, academic success, etc. in what way and to what extent it affects its properties; Numerous studies have been found on the relationship between attitudes towards gender roles and PIO with many variables.

However, it has been observed that there are very few studies conducted in Turkey on the relationship between these three variables. For this reason, the primary aim of the research is; To examine the relationship between university students' perceived ABT (parenting styles) and TCRT. Another aim is to examine the relationship of TCRT with the PIO level of individuals.

In this research, data were collected online directly from the people who participated in the research. The "Parental Attitudes Scale", which has three sub-dimensions as democratic ABT, protective/demanding ABT and authoritarian ABT, developed by Kuzgun (1972) and revised by Eldeleklioğlu (1993), and consisting of 40 items in total, measures TCRT. "Gender Roles Attitude", which consists of five sub-dimensions including egalitarian gender role, traditional gender role, female gender role, male gender role, gender role in marriage and 38 items, developed by Zeyneloğlu (2008) to determine university students' attitudes towards gender roles. The "Psychological Well-Being Scale" consisting of 42 items, which was translated into Turkish by Akin et al. in 2012, was developed by Ryff et al. (1989) to measure the PIO level, and the individuals' age, gender, income level, educational status, etc. "Personal Information Form" was used to measure its characteristics.

Statistical processes of all data obtained as a result of the research were analyzed using the SPSS program.

Statistical tests were conducted to measure the relationships between the ABT, TCRT and PIO levels of the individuals participating in the study.

As a result of the correlation analysis performed between ABTO (Parental Attitude Scale) and TCRTÖ (Gender Roles Attitude Scale); While there was a positive significant relationship between democratic parental attitude and egalitarian gender roles, a positive significant relationship was found between authoritarian parental attitude and traditional gender roles. On the other hand, it was observed that there is a negative and significant relationship between the protective and demanding parent attitude and traditional and egalitarian gender roles.

As a result of the correlation analysis performed between PIOÖ (Psychological Well-Being Scale) and TCRTÖ (Gender Roles Attitude Scale), it was seen that there was a significant and positive differentiation between PIO and TCRTÖ total score levels.

When the correlation analysis between university students' ABTO (Parental Attitude Scale) and PIOÖ (Psychological Well-Being Scale) levels is examined; While there was a significant and positive relationship between students' psychological well-being and democratic parent attitude scores; It was found that there was a significant and negative relationship between their psychological well-being and the scores of protective-willing parent attitude and authoritarian parent attitude scores.

When the t-test results of the comparison of the mean scores of the university students on the ABTO (Parental Attitude Scale), PIOÖ (Psychological Well-Being Scale) and TCRTÖ (Gender Roles Attitude Scale) according to the status of having siblings of different sexes; It has been observed that the average score of democratic parenting attitude of students who have siblings of different genders is significantly lower than

those who do not have siblings of different genders. It has been determined that the authoritarian parent attitude scores of the students who have siblings of different genders are higher than those who do not have siblings of different genders.

While there was a significant and positive relationship between authoritarian ABT and gender roles traditional attitude score in university students, there was a significant and negative relationship between gender roles egalitarian attitude score. Accordingly, it can be interpreted that as the authoritarian ABT perception of the students increases, the traditional attitude scores in gender roles increase, but the egalitarian attitude scores decrease. When the results are examined, it is understood that there is a positive and significant relationship between the egalitarian attitude and the democratic ABT. In other words, as the democratic ABT score of university students increases, the egalitarian attitude score in gender roles also increases.

Democratic ABT advocates giving children common responsibilities at home, having a voice in the family, and supporting children's self-confidence (Baumrind, 1971; Yavuzer, et al., 2011). Therefore, it can be interpreted that the egalitarian perspective is in the nature of the democratic ABT. In addition, democratic ABT with its emphasis on the personal development of individuals; It also allows children to realize the importance of egalitarian TCRT. Equal treatment of children regardless of gender difference in democratic ABT may also be an important factor in gaining an egalitarian TCRT perspective.

As a result of the study, it was understood that as the Psychological Well-Being scores of university students increased, their TCRTÖ scores also increased. It can be thought that the emphasis on equality in the concept of gender, especially emphasizing the participation of women in working life and socialization, positively affects individuals' self-discovery in all aspects, their self-confidence, their ability to take responsibility for their own decisions and decisions, and their interpersonal relations. The positive progress of all these features may also be effective in increasing the PIO levels of individuals.

NEVŞEHİR DEVLET HASTANESİNDE ÇALIŞAN HEKİM VE HEMŞİRELERİN KALİTE ALGILARININ BELİRLENMESİ

DETERMINATION OF QUALITY PERCEPTIONS OF PHYSICIANS AND NURSES WORKING AT NEVSEHIR STATE HOSPITAL

Kamil KOÇ

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Sağlık Yönetimi Yüksek Lisans
kamilkoc_20@hotmail.com
ORCID: 0000-0002-0681-0018

Şefika Dilek GÜVEN

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Semra ve Vefa Küçük Sağlık Bilimleri
Fakültesi
sdguven@nevsehir.edu.tr
ORCID: 0000-0002-2761-4665

ÖZ

İnsan hayatında bu kadar önemli bir yere sahip olan sağlık kurumlarında sunulan sağlık hizmetlerin de en üst kalitede olması da bir o kadar önemlidir (Arısoy, 2017). Bunun yanı sıra sağlık hizmetlerinin kalitesinin ölçülmesi sağlık hizmetlerinin iyileştirilmesinde ilk adım olarak değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda araştırma Nevşehir Devlet Hastanesinde çalışan hekim ve hemşirelerin kalite algılarının belirlenmesi amacıyla tanımlayıcı kesitsel tipte yapılmıştır. Araştırmanın evrenini çalışmanın yapıldığı tarihler arasında Nevşehir Devlet hastanesinde çalışan 125 hekim ve 370 hemşire olmak üzere toplam 495 sağlık çalışanı oluşturmaktadır. Araştırmada veriler kişisel bilgi formu ve Sağlık Çalışanlarında Kalite Algısı Ölçeği kullanılarak toplandı. Ölçekten ve alt boyutlardan alınan toplam puanların düşük olması bireyin kalite algısının olumsuz olduğunu gösterirken, yüksek olması ise kalite algısının olumlu olduğunu belirtmektedir.

ABSTRACT

It is equally important that the health services provided in health institutions, which have such an important place in human life, are of the highest quality (Arısoy, 2017). In addition, measuring the quality of health services is considered as the first step in improving health services. In this direction, the research was conducted in a descriptive cross-sectional type in order to determine the quality perceptions of doctors and nurses working in Nevşehir State Hospital. The population of the research consists of a total of 495 health workers, 125 physicians and 370 nurses working in Nevşehir State Hospital between the dates of the study. In the study, data were collected using the personal information form and the Quality Perception Scale of Healthcare Professionals. A low total score from the scale and sub-dimensions indicates that the individual's perception of quality is negative, while high scores indicate a positive perception of quality.

Geliş Tarihi:
24.06.2022

Kabul Tarihi:
05.06.2023

Yayın Tarihi:
30.06.2023

Anahtar Kelimeler
Kalite
Kalite Algısı
Sağlık Sektörü

Keywords
Quality
Quality Perception
Health sector

DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1135176>

Atıf/Cite as: Koç, K., & Güven, Ş. D. (2023). Nevşehir Devlet Hastanesinde çalışan hekim ve hemşirelerin kalite algılarının belirlenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(2), 827-842.

Giriş

Sağlık şüphesiz insan yaşamının vazgeçilmez unsurlarından biridir. Sağlığın korunmasında ve sürdürülmesinde sağlık kurumlarının kişilerin ihtiyaç duydukları sağlık düzeyine ulaşılmasındaki önemi göz ardı edilemeyecek düzeydedir. Bu nedenle insan hayatında bu kadar önemli bir yere sahip olan sağlık kurumlarında sunulan sağlık hizmetlerin de en üst kalitede olması da bir o kadar önemlidir (Arısoy, 2017). Bunun yanı sıra sağlık hizmetlerinin kalitesinin ölçülmesi sağlık hizmetlerinin iyileştirilmesinde ilk adım olarak değerlendirilmektedir (Kaya, 2013). Sağlık hizmetlerin kalite anlayışı sağlık hizmet sunumunda yer alan tüm paydaşların yani iç müşteri olarak da tanımlanan sağlık çalışanlarının da ihtiyaç ve beklentilerini de gözetmek durumundadır (Yorulmaz ve Pırol, 2019). Sağlık sektöründe kaliteyi arttıran etmenlerin belirlenmesi ve bu etmenleri geliştirmeye yönelik düzenlemelerin yapılması gerekmektedir (Derici ve Doğan, 2021). Geçmişte dönemlerde sağlık hizmeti sunucularında müşteri sadece hizmet alan hasta bireyler olarak düşünülürken; günümüzde ise hastalar dışında kalan ve sağlık hizmetinin sunum aşamasında yer alan tüm bireyler yani sağlık çalışanları da bu bağlamda değerlendirilmektedir ve hem sağlık çalışanlarının hem de müşterilerin kalite algısının ne olduğu önem kazanmıştır (Koyuncu, 2014). Tarihi süreç içerisinde sağlık hizmetlerinde kalite kavramının başlangıcı milattan önce V. yüzyılda Hipokrat tarafından yazılan hekimlerin mesleki davranış kurallarının anlatıldığı metinlere kadar dayanmaktadır (Uyar, 2019). Ülkemizde “sağlıkta kalite” kavramı 2003 yılında Sağlık Bakanlığı tarafından sunulan “Sağlıkta Dönüşüm Programı” ile gündeme gelmiştir ve Acil Eylem Planında yer alan “Herkesin Sağlık” başlığı ile ortaya konulan birtakım standartlar “Sağlıkta Kalite Standartları” başlığı altında sunulmuştur (Oksay, 2016).

Sağlık alanında pek çok köklü değişiklik getiren Sağlıkta Dönüşüm Programı kapsamında genel sağlık sigortası düzenlemesi yapılmış, sağlık kurumlarının görev ve sorumlulukları yeniden tanımlanmış, devlet hastanelerinin işleyişi yeniden belirlenmiştir. Bunlara ek olarak aile hekimliği işleyişi ve hizmet sunumu güçlendirilmiş, akılcı ilaç ve malzeme kullanımına yönelik sistemler geliştirilmiş ve sağlık çalışanlarının etkili karar verme sürecini destekleyen ve hastaların tıbbi yönetimlerini kolaylaştıran sağlık bilgi sistemleri geliştirilmiş ve sağlık kurumlarında uygulanmaya başlanılmıştır (Pala, 2016). Sağlıkta Dönüşüm Programıyla birlikte geliştirilen kalite standartları ülkemizde çok kısa süre içerisinde sağlık kurumların vazgeçilmezleri arasına girmiştir ve başlangıçta sadece devlet hastanelerini kapsayan standartlar daha sonraları tüm sağlık kurumlarını da kapsayacak şekilde genişletilmiştir (Ertaş ve Çelik, 2018). Sağlık hizmet sunumunda kaliteyi tanımlamak oldukça güç olmakla beraber; sağlık hizmeti sunanların sadece tedavide çok iyi seviyelere gelmesi bile hasta kişiler için yeterli olmayabilmektedir (Uyar, 2019).

Sağlık hizmeti alanında yeni uygulanan bir takım politikalarla birlikte; sürekli artış gösteren ve karşılanması mümkün olmayan sağlık harcamalarında bir azalma sağlanması ve düşük kalitedeki sağlık hizmetlerinin daha verimli bir hale getirilmesi amaçlanmıştır (Oksay, 2016). Düşük gelir düzeyine sahip ülkelerde sunulan sağlık hizmetlerinde kaliteyi artırmak için; istenmeyen olayların sayısının azaltılması, eğitimsiz ya da eğitim düzeyi düşük çalışan sayısının azaltılması, hastalıkların tanısında kullanılan araç ve gereçlerinin eksikliğinin giderilmesi, hastaların gerekli olan ilaçlara ve tedavilere ulaşmasındaki gecikmelerin engellenmesi gibi konulara önem verilmektedir (Avcı, 2018). Sağlık hizmetlerinde kalite; “Sağlık Hizmetleri Kalitesi = Teknik Kalite + Tedavi Sanatı” şeklinde formüle edilmiştir. Teknik kalite kavramı tanı ve tedavi hizmetlerinin modern tıp biliminin standartlarına uygunluğunu, tedavi sanatı ise hizmet sunulan mekanların genel özelliklerini ve sağlık çalışanlarının hastalara yani müşterilere yönelik tutum ve davranışlarını içermektedir (Örtlek vd, 2017). Sağlık hizmet sunumunda insan hayatı olduğu ve yapılacak en ufak bir hatanın bile telefisinin mümkün olmayacağı göz önünde bulundurulduğunda sağlık çalışanların sürekli bir gelişim sergilemelerinin, sağlık alanındaki yenilikleri yakından takip etmelerinin ve sundukları hizmette üst kaliteyi yakalamaları bir ihtiyaçtan olmaktan çok bir zorunluluk olduğunun farkına varılmaktadır (Oksay, 2019). Sağlık kurumlarında kalite standartlarını yakalamanın önemi genellikle hastalar ya da kurumlar hayal kırıklığı ve gereksiz zaman kaybı yaşadıklarında ve gereğinden fazla maliyet ile karşılaştıklarında anlaşılmaktadır (Kaya, 2013).

Donabedian’ın yaptığı tanıma göre sağlıkta kaliteli hizmet; hizmet sunumun tüm aşamalarındaki kazanç ve kayıplar dengesi sağlandıktan sonra, hastanın iyilik halinin optimum düzeye ulaşması için gereken hizmettir (Donabedian, 1998). Sağlık hizmetlerinde kalitenin ölçülmesi; diğer üretim ve hizmet sektörlerinde kalitenin

ölçülmesi ile kıyaslandığında daha yeni gündeme gelmiş ve henüz tam olarak olgunlaşmamış bir konu olması nedeniyle sağlıkta kalitenin ölçümünün kendine has yaklaşımları oluşturulmalıdır (Deniz ve Büyük, 2017).

Sağlık hizmet sunumunda var olan sınırlı kaynaklara rağmen her geçen gün artan maliyetler ve hastaların beklentilerinin yükselmesi sınırlı kaynakların en verimli şekilde kullanılması için sağlık kurumlarının hizmet kalitelerini ölçme ve iyileştirmeye odaklanmalarına sebep olmuştur (Abbasi-Moghaddam vd., 2019). Bir ülkenin ekonomik büyümesi ve kaliteli ve sağlam bir sağlık hizmet sunumu birbirini tamamlayan unsurlardır (Kondasani ve Panda, 2016). Üstün kaliteli bir sağlık hizmeti sunmak ve müşteri memnuniyetini sağlamak sağlık hizmeti sunan kurumlar için temel bir gerekliliktir. Sağlık sektöründe hastaların hizmet kalitesi algısı, hastaneler için büyümenin temel belirleyicilerindedir. Bunun temel sebebi kalite hasta memnuniyetinin sağlanmasında önemli bir role sahiptir (Kondasani ve Panda, 2016). Hastaların tatmin edilmesi ile şikâyetlerinin azalttığı ve böylelikle hastanelerin zaman ve maliyet tasarrufu sağlayabileceği belirtilmiştir. Bu sebepten ötürü, hizmet kalitesinin artırılması her kurum ve kuruluş için aşamalı olarak kritik bir hedef haline gelmiştir. Hizmet kalitesini ve müşteri memnuniyetini artırmak, sağlık hizmet sunucularının başarısının en önemli anahtarı olarak gösterilmiştir (Pramanik, 2016). Hastanın hizmet kalitesi algısı, hasta memnuniyeti 20 ve hastane karlılığına ulaşmadaki birincil rolü nedeniyle bir sağlık kuruluşunun başarısının temel belirleyicisidir (Kondasani ve Panda, 2016). Geçmişte yapılan klinik kalite değerlendirmelerinde hastaların görüş ve geri bildirimleri dikkate alınmamaktaydı. Ancak günümüzde, hizmet kalitesinin değerlendirilmesi sürecinde hasta görüş ve önerilerinin önemi vurgulanmaktadır (Abbasi-Moghaddam vd., 2019). Sağlık hizmeti sunucuları olan sağlık çalışanlarının alanlarında uzman olmaları, sağlık hizmeti sunulan ortam ve hizmetlerin zamanlaması, hizmetin güvenilir, doğru, esnek olması ve süreklilik arz etmesi, hastaların sağlık hizmet kalite algısını belirleyen en önemli ölçütlerdir (Güven vd., 2020). Hastaların sağlık hizmet kalitesine bakışlarının öneminin birkaç nedeni vardır. Birincisi, hastanelerde sunulan hizmeti kalitesinin yüksek olması, hastaların memnuniyeti, hizmetleri yeniden tercih etme isteği, doktorların öneri ve tedavilerine uyum gibi konularla ilişkilidir. İkincisi, hastaların geribildirimleri, hastane hizmetlerine yönelik pek çok akreditasyon ve izleme programı için önemlidir. Üçüncüsü, hastalar tarafından algılanan yüksek kalite, sağlık hizmet sunucusunun mali performansını ve karlılığını olumlu bir şekilde etkilemektedir (Abbasi-Moghaddam vd., 2019).

Araştırma Nevşehir Devlet Hastanesinde çalışan hekim ve hemşirelerin kalite algılarının belirlenmesi amacıyla tanımlayıcı kesitsel tipte yapılmıştır.

Nevşehir Devlet Hastanesi Toplam 357 yatakla hizmet vermektedir. Hastanede 92 poliklinikte ayaktan tedavi yürütülürken 24 saat Acil servis ve Ambulans hizmeti verilmektedir. Hastanede poliklinik hizmeti verilen tüm branşlarda 125 Hekim ve 370 Hemşire görev yapmaktadır. 2019 yılı içerisinde 1.193.540 hasta ayaktan tedavi görmüş olup yıllık hekim başına düşen hasta sayısı 9548 hemşire başına 3225 olarak hesaplanmıştır. Yine aynı yıl içerisinde 29217 hasta yatarak tedavi görmüş olup hekim başına düşen hasta sayısı 233 hemşire başına düşen hasta sayısı 79 olarak hesaplanmıştır. Nevşehir Devlet Hastanesinde çalışan Hekim ve Hemşireler klinikler yoğun bakımlar ve Acil Serviste 24 saat çalışma usulüne Polikliniklerde ise 8 saat çalışma usulüne göre çalışmaktadırlar. Ayrıca hekimler icap nöbeti tutmaktadırlar.

Araştırmanın Evreni, Örneklemi ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın evrenini çalışmanın yapıldığı tarihler arasında Nevşehir Devlet hastanesinde çalışan 125 hekim ve 370 hemşire olmak üzere toplam 495 sağlık çalışanı oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem seçimi yapılmamış, örneklemin tümüne ulaşılması hedeflenmiştir. Ancak 57 hekim, 73 hemşire araştırmaya katılmayı kabul etmemiştir. Bu nedenle araştırmanın örneklemini 68 hekim ve 297 hemşire olmak üzere toplam 365 sağlık çalışanı oluşturmuştur.

Araştırmaya Nevşehir Devlet Hastanesinde çalışan ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan hekim ve hemşireler dahil edildi. Hekim ve hemşire dışındaki sağlık çalışanları, çalışmaya katılmaya gönüllü olmayanlar ve anket formunu eksiksiz doldurmayanlar çalışma dışı bırakıldı.

Araştırmada veriler kişisel bilgi formu ve Sağlık Çalışanlarında Kalite Algısı Ölçeği kullanılarak toplandı.

Kişisel Bilgi Formu: Bu form katılımcıların yaş, cinsiyet, meslek, meslekteki çalışma süresi, çalıştığı birim ve görevi gibi sosyo demografik bilgileri içeren 16 sorudan oluşmuştur.

Sağlık Çalışanlarında Kalite Algısı Ölçeği; Sağlık çalışanlarının kalite algısını belirlemek amacıyla Türkçe geçerlilik ve güvenilirliği 2018 yılında Bayer ve Baykal tarafından yapılan ölçek “Yönetim ve Liderlik (12 madde)”, “İnsan Kaynakları Kullanımı (14 madde)”, “Kalite Eğitimi (5 madde)”, “Ölçme ve değerlendirme (7 madde)” ve “Kalite Uygulamalarının Yararları (32 madde)” olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır. Kalite Uygulamalarının Yararları da “Çalışan Yararı (8 madde)”, “Hasta Yararı (14 madde)” ve “Kurum Yararı (10 madde)” alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçek toplam 70 madden oluşmaktadır. Ölçek Likert tipi 5 basamaklı olup, ifadeler; “kesinlikle katılmıyorum (1) ile “kesinlikle katılıyorum” (5) arasında değer almaktadır. Ölçekten ve alt boyutlardan alınan toplam puanların düşük olması bireyin kalite algısının olumsuz olduğunu gösterirken, yüksek olması ise kalite algısının olumlu olduğunu belirtmektedir. Bayer ve Baykalın çalışmasında ölçeğin Cronbach alfa katsayıları 0,94dır. (Bayer ve Baykal, 2018).

Veriler araştırmacı tarafından yüz yüze görüşme tekniği ile 2020 yılı Kasım-Aralık ayı ve 2021 yılı Ocak Şubat aylarında toplanmıştır.

Araştırmanın bağımsız değişkenlerini; yaş, cinsiyet, meslek, çalışılan birim, çalışma süresi, çalışma düzeni gibi sosyodemografik özellikleridir. Araştırmanın bağımlı değişkeni ise; Sağlık Çalışanlarında Kalite Algısı Ölçeği ve alt boyutları puan ortalamalarıdır.

Uygulama

Veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra SPSS (statistic package for social sciences, Chicago, IL, USA) 22.0 paket programında analiz edildi. Tanımlayıcı veriler sürekli değişkenler için ortalama \pm standart sapma veya ortanca (min- maks), kategorik değişkenlerde sayı (yüzde) olarak gösterildi. Sürekli değişkenlerin normal dağılıma yakın olup olmadığının değerlendirilmesi Shapiro Wilk testiyle yapıldı. Normal dağılımın sağlanmadığı durumlarda ikili gruplarda Mann Whitney U testi, üç ve daha fazla olan gruplarda Kruskal Wallis Testi uygulandı. Kruskal Wallis testinde fark çıkması durumunda farkın hangi gruplar arasında olduğu Pairwise analizi ile değerlendirildi. Spearman korelasyon testi ile ölçek alt grupları arasındaki korelasyon düzeyi değerlendirildi. Kategorik değişkenlerin analiz edilmesinde Ki-kare testi uygulandı. $p < 0,05$ değeri anlamlı olarak kabul edildi.

Nevşehir Devlet Hastanesinde çalışan hekim ve hemşirelerin kalite algılarının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmanın bulguları bu bölümde verilmiştir.

Katılımcıların %29,0'u erkek, %71,0'i kadın ve yaş ortalaması $34,02 \pm 8,92$ 'dir. Katılımcıların %64,1'i evli, %35,9'u bekar ve %62,5'i lisans mezunudur (Tablo 3.1) .

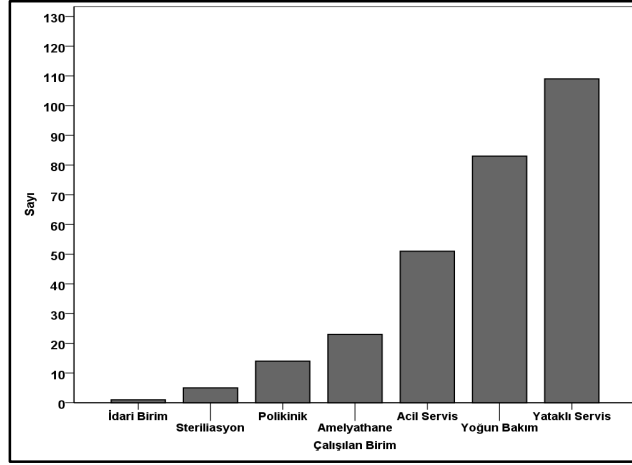
Tablo 3.1: Katılımcıların Tanıtıcı Özelliklerine Göre Dağılımı (n: 365)

| Tanıtıcı Özellik | ortalama \pm SS |
|------------------|-------------------|
| Yaş (yıl) | 34,02 \pm 8,92 |
| | n (%) |
| Cinsiyet | |
| Erkek | 106 (%29,0) |
| Kadın | 259 (%71,0) |
| Medeni durum | |
| Evli | 234 (%64,1) |
| Bekar | 131(%35,9) |
| Eğitim durumu | |
| Lise | 30(%8,2) |
| Önlisans | 40 (%11,0) |
| Lisans | 228 (%62,5) |
| Yüksek Lisans | 25 (%6,8) |
| Doktora | 42 (%11,5) |

Tablo 3.2: Katılımcıların Çalışma Özelliklerine Göre Dağılımı (n=365)

| Meslek grubu | n (%) |
|---|-------------|
| Hekim | 68 (%18,6) |
| Hemşire | 297 (%81,4) |
| Çalışma Düzeni | |
| Sürekli gündüz | 131 (%35,9) |
| Sürekli gece | 16 (%4,4) |
| Vardiya | 218 (%59,7) |
| ortalama±SS | |
| Toplam çalışma süresi (yıl) | 12,71±9,90 |
| Nevşehir Devlet Hastanesindeki çalışma süresi (yıl) | 6,92±7,46 |
| Son çalıştığı birimdeki çalışma süresi (yıl) | 4,85±5,87 |

Tablo 3.2’de katılımcıların çalışma özelliklerine göre dağılımı görülmektedir. Katılımcıların %18,6’sı hekim, %81,4’ü hemşiredir. Katılımcıların meslekte toplam çalışma süresi ortalaması 12,71±9,90 yıl, Nevşehir Devlet Hastanesinde çalışma süresi ortalaması 6,92±7,46 yıl ve en son çalıştığı birimde çalışma süresi ortalaması 4,85±5,87 yıl olarak belirlendi. Katılımcıların %35,9’u sürekli gündüz, %4,4’ü sürekli gece ve %59,7’si vardiya usulü çalışmaktaydı.

**Şekil 3:** Katılımcıların çalıştığı birimlere göre dağılımları

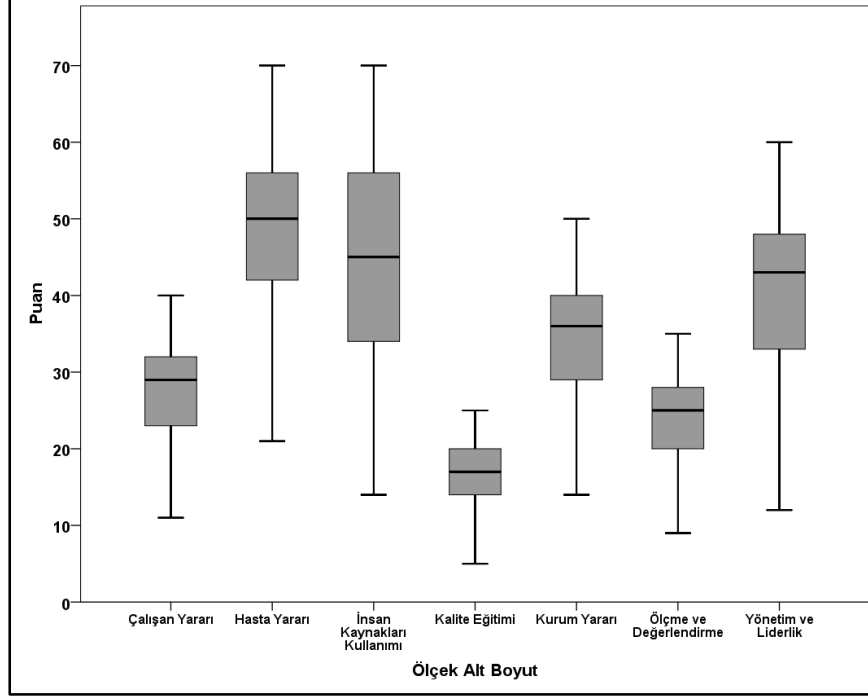
Şekil 3’te katılımcıların çalıştığı birimlere göre dağılımları görülmektedir. Katılımcıların 109’u yataklı servislerde, 83’ü yoğun bakımda, 51’i acil serviste çalışmaktadır (Şekil 3).

Tablo 3.3: Katılımcıların mesleki memnuniyet özellikleri ve kalite eğitimi alma durumlarına göre dağılımı (n: 365)

| | | N | % |
|---|-------|-----|-------|
| Mesleğinizi isteyerek mi seçtiniz? | Evet | 278 | 76,2% |
| | Hayır | 87 | 23,8% |
| Mesleğinizi yapmaktan memnun musunuz? | Evet | 258 | 70,7% |
| | Hayır | 107 | 29,3% |
| Mesleğinizle ilişkili herhangi derneğine üye misiniz? | Evet | 127 | 34,8% |
| | Hayır | 238 | 65,2% |
| Daha önce hiç kalite ile ilgili eğitimi aldınız mı? | Evet | 253 | 69,3% |
| | Hayır | 112 | 30,7% |

Katılımcıların mesleki memnuniyet özellikleri ve kalite eğitimi alma durumlarına göre dağılımı Tablo 3.3’de verilmiştir. Tablo 3’e göre katılımcıların %76,2’sinin mesleğini isteyerek seçtiği, %70,7’sinin mesleğini yapmaktan memnun olduğu, %34,8’inin mesleğiyle ilgili bir derneğe üye olduğu ve %69,3’ünün daha önce kalite ilgili bir eğitim aldığı saptanmıştır (Tablo 3.3).

Şekil 4: Sağlık Çalışanlarında Kalite Algısı Ölçeği alt boyutları puanlarının dağılımı



Şekil 4’te Sağlık Çalışanlarında Kalite Algısı Ölçeği alt boyutları puanlarının dağılımı görülmektedir. Katılımcıların toplam ölçek puanı ortancası 240(70-350), Yönetim ve liderlik alt boyutu puanı ortancası 43(12-60), insan kaynakları kullanımı alt boyutu puanı ortancası 45(14-70), kalite eğitimi alt boyutu puanı ortancası 17 (5-25), ölçme ve değerlendirme alt boyutu puanı ortancası 25(7-35), kurum yararı alt boyutu ortancası puanı 36(10-50), çalışan yararı alt boyutu ortancası puanı 29(14-40) ve hasta yararı alt boyutu puanı ortancası 50(14-70) olarak belirlendi (Şekil 4).

Tablo 3.4: Katılımcıların Sağlık Çalışanlarında Kalite Algısı Ölçeği toplam puanı ve alt boyutları puanlarının alınabilecek toplam puanlara göre oranları

| | Alınan ortanca puan | Toplam alınabilecek puan | Oran (%) |
|----------------------------|---------------------|--------------------------|----------|
| Yönetim ve Liderlik | 42 | 60 | %71 |
| İnsan kaynakları kullanımı | 49 | 70 | %64 |
| Kalite eğitimi | 17 | 25 | %68 |
| Ölçme ve değerlendirme | 25 | 35 | %71 |
| Kurum yararı | 36 | 50 | %72 |
| Çalışan yararı | 29 | 40 | %72 |
| Hasta yararı | 50 | 70 | %71 |
| Toplam ölçek puanı | 247 | 350 | %68 |

Tablo 3.4’te Katılımcıların Sağlık Çalışanlarında Kalite Algısı Ölçeği toplam puanı ve alt boyutları puanlarının alınabilecek toplam puanlara göre oranlarının dağılımı görülmektedir. Buna göre katılımcıların toplam kalite algısı puanları %68 düzeyindedir. En düşük alt boyut puanı ortalaması %64 oranıyla insan kaynakları kullanımında iken en yüksek alt boyut puanı ortalaması %72 oranıyla çalışan yararı ve kurum yararı alt boyutlarındadır (Tablo 4).

Tablo 3.5: Sağlık Çalışanlarında Kalite Algısı Ölçeği toplam puanı ve alt boyutları puanlarının yaş gruplarına göre dağılımı

| | Yaş | | | | | | | | | p |
|----------------------------|-----------|-------|--------|-----------|-------|--------|-------------|--------|--------|---------------|
| | 18-35 yaş | | | 36-45 yaş | | | 45 yaş üstü | | | |
| | Ortanca | Min. | Maks. | Ortanca | Min. | Maks. | Ortanca | Min. | Maks. | |
| Yönetim ve Liderlik | 42,00 | 12,00 | 60,00 | 44,00 | 12,00 | 60,00 | 45,00 | 13,00 | 60,00 | 0,711 |
| İnsan kaynakları kullanımı | 49,50 | 15,00 | 70,00 | 45,50 | 14,00 | 70,00 | 38,00 | 14,00 | 70,00 | *0,010 |
| Kalite eğitimi | 17,00 | 5,00 | 25,00 | 17,00 | 5,00 | 25,00 | 15,00 | 5,00 | 25,00 | 0,127 |
| Ölçme ve değerlendirme | 25,00 | 7,00 | 35,00 | 26,00 | 7,00 | 35,00 | 22,00 | 9,00 | 35,00 | 0,372 |
| Kurum yararı | 36,00 | 10,00 | 50,00 | 37,00 | 10,00 | 50,00 | 34,00 | 10,00 | 50,00 | 0,157 |
| Çalışan yararı | 29,00 | 8,00 | 40,00 | 29,00 | 8,00 | 40,00 | 26,00 | 11,00 | 40,00 | 0,328 |
| Hasta yararı | 50,00 | 14,00 | 70,00 | 52,00 | 14,00 | 70,00 | 45,00 | 20,00 | 70,00 | 0,139 |
| Toplam ölçek puanı | 247,00 | 79,00 | 350,00 | 245,00 | 70,00 | 350,00 | 225,00 | 108,00 | 348,00 | 0,199 |

Kruskal Wallis Test

* 18-35 yaş-36-45 yaş için p=0,327, 18-35 yaş ile 45 yaş üstü için p=0,002, 36-45 yaş ile 45 yaş üstü için p=0,015,

Sağlık Çalışanlarında Kalite Algısı Ölçeği toplam puanı ve alt boyutları puanlarının yaş gruplarına göre dağılımı Tablo 5’de verilmiştir. Katılımcıların toplam ölçek puanı ortancası 18-35 yaş arasında 247(79-350), 36-45 yaş arasında 245(70-350) ve 45 yaş üstünde 225(108-348) olarak belirlendi ve Sağlık Çalışanlarında Kalite Algısı Ölçeği toplam puanı ile yaş gruplarının karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptandı (p=0,199). Katılımcıların yönetim ve liderlik alt boyutu puanı ortancası 18-35 yaş arasında 42 (12-60), 36-45 yaş arasında 44 (12-60) ve 45 yaş üstünde 45 (13-60) idi ve aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildi (p=0,711). İnsan kaynakları kullanımı alt boyutu puanı ortancası 18-35 yaş arasında 49,5 (15-70), 36-45 yaş arasında 45,5 (14-70) ve 45 yaş üstünde 38 (14-70) idi ve aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulundu (p=0,010). 45 yaş üstünde insan kaynakları kullanımı ölçek puanı 18-35 yaş arasındakilerden ve 36-45 yaş arasındakilerden anlamlı olarak daha düşüktü (sırasıyla p=0,002 ve p= 0,015). Kalite eğitimi alt boyutu puanı ortancası yaş gruplarında benzerdi ve aralarındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildi (p=0,127). Ölçme ve değerlendirme alt boyutu puanı ortancası açısından yaş grupları arasında anlamlı bir fark saptanmadı (p=0,372). Kurum yararı, çalışan yararı ve hasta yararı alt boyutu puanları ortancası ile yaş grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmadı (sırasıyla p=0,157, p=0,328 ve p=0,139) (Tablo 5).

Tablo 3.6: Sağlık Çalışanlarında Kalite Algısı Ölçeği toplam puanı ve alt boyutları puanlarının cinsiyete göre dağılımı

| | Cinsiyet | | | | | | p |
|----------------------------|----------|-------|--------|---------|--------|--------|--------------|
| | Erkek | | | Kadın | | | |
| | Ortanca | Min. | Maks. | Ortanca | Min. | Maks. | |
| Yönetim ve Liderlik | 41,00 | 12,00 | 60,00 | 44,00 | 13,00 | 60,00 | 0,097 |
| İnsan kaynakları kullanımı | 42,00 | 14,00 | 70,00 | 47,00 | 14,00 | 70,00 | 0,070 |
| Kalite eğitimi | 15,00 | 5,00 | 25,00 | 17,00 | 5,00 | 25,00 | 0,006 |
| Ölçme ve değerlendirme | 23,00 | 7,00 | 35,00 | 26,00 | 7,00 | 35,00 | 0,026 |
| Kurum yararı | 33,50 | 10,00 | 50,00 | 36,00 | 10,00 | 50,00 | 0,060 |
| Çalışan yararı | 26,00 | 8,00 | 40,00 | 29,00 | 8,00 | 40,00 | 0,034 |
| Hasta yararı | 46,50 | 14,00 | 70,00 | 52,00 | 14,00 | 70,00 | 0,016 |
| Toplam ölçek puanı | 230,00 | 70,00 | 350,00 | 250,00 | 102,00 | 348,00 | 0,020 |

Mann Whitney U Test

Tablo 3.6’da Sağlık Çalışanlarında Kalite Algısı Ölçeği toplam puanı ve alt boyutları puanlarının cinsiyete göre dağılımı görülmektedir. Tablo 6’da belirtildiği gibi; ölçek toplam puanı ortancası erkeklerde 230(70-350), kadınlarda 250(102-348), erkeklerde kadınlara göre ölçek toplam puanı ortancası daha yüksek ve aralarındaki fark istatistiksel olarak anlamlı olarak bulunmuştur (p=0,020). Yönetim ve liderlik, insan kaynakları kullanımı ve kurum yararı alt boyutu puanları ortanca değerleri ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark

saptanmadı (sırasıyla $p=0,097$, $p=0,070$ ve $p=0,060$). Kalite eğitimi alt boyutu puanı ortancası erkeklerde 15(5-25), kadınlarda 17(5-25) idi ve kalite eğitimi alt boyutu puanı ortancası ile cinsiyet arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulundu ($p=0,006$). Ölçme ve değerlendirme alt boyut puanı ortancası erkeklerde 23(7-35), kadınlarda 26(7-35) idi ve ölçme ve değerlendirme alt boyut puanı ortancası ile cinsiyet arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulundu ($p=0,026$). Erkeklerde çalışan yararı alt boyutu puanı ortancası 26(8-40), kadınlarda 29(8-40) idi ve çalışan yararı alt boyutu puanı ortancası ile cinsiyet arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulundu ($p=0,034$). Katılımcıların hasta yararı alt boyut puan ortancası erkeklerde 46(14-70), kadınlarda 52(14-70) idi ve hasta yararı alt boyut puan ortancası ile cinsiyet arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulundu ($p=0,016$) (Tablo 3.6).

Tablo 3.7: Sağlık Çalışanlarında Kalite Algısı Ölçeği toplam puanı ve alt boyutları puanlarının medeni duruma göre dağılımı

| | Medeni Durum | | | | | | p |
|----------------------------|--------------|-------|--------|---------|-------|--------|-------|
| | Bekar | | | Evli | | | |
| | Ortanca | Min. | Maks. | Ortanca | Min. | Maks. | |
| Yönetim ve Liderlik | 44,00 | 12,00 | 60,00 | 43,00 | 12,00 | 60,00 | 0,961 |
| İnsan kaynakları kullanımı | 49,00 | 15,00 | 70,00 | 43,00 | 14,00 | 70,00 | 0,085 |
| Kalite eğitimi | 17,00 | 5,00 | 25,00 | 16,00 | 5,00 | 25,00 | 0,339 |
| Ölçme ve değerlendirme | 26,00 | 9,00 | 35,00 | 24,00 | 7,00 | 35,00 | 0,091 |
| Kurum yararı | 36,00 | 10,00 | 50,00 | 35,00 | 10,00 | 50,00 | 0,671 |
| Çalışan yararı | 30,00 | 8,00 | 40,00 | 28,00 | 8,00 | 40,00 | 0,314 |
| Hasta yararı | 52,00 | 14,00 | 70,00 | 50,00 | 14,00 | 70,00 | 0,468 |
| Toplam ölçek puanı | 252,00 | 85,00 | 350,00 | 237,00 | 70,00 | 350,00 | 0,324 |

Mann Whitney U Test

Tablo 3.7’de Sağlık Çalışanlarında Kalite Algısı Ölçeği toplam puanı ve alt boyutları puanlarının medeni duruma göre dağılımları görülmektedir. Katılımcıların ölçek toplam puanı ortancası bekarlarda 252(85-350), evlilerde 237(70-250) idi. Sağlık Çalışanlarında Kalite Algısı Ölçeği toplam puanı ve alt boyutları puanları ile medeni durum arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmadı ($p>0,005$) (Tablo 3.7).

Tablo 3.8: Sağlık Çalışanlarında Kalite Algısı Ölçeği toplam puanı ve alt boyutları puanlarının öğrenim durumuna göre dağılımı

| | Öğrenim Durumu | | | | | | | | | p |
|----------------------------|----------------|--------|--------|-----------------|-------|--------|----------------------|-------|--------|-------|
| | Lise | | | Önlisans-Lisans | | | Yükseklisans-Doktora | | | |
| | Ortanca | Min. | Maks. | Ortanca | Min. | Maks. | Ortanca | Min. | Maks. | |
| Yönetim ve Liderlik | 40,00 | 18,00 | 60,00 | 43,00 | 12,00 | 60,00 | 46,00 | 12,00 | 60,00 | 0,278 |
| İnsan kaynakları kullanımı | 47,00 | 20,00 | 70,00 | 44,00 | 14,00 | 70,00 | 51,00 | 14,00 | 70,00 | 0,142 |
| Kalite eğitimi | 17,00 | 8,00 | 25,00 | 17,00 | 5,00 | 25,00 | 17,50 | 5,00 | 25,00 | 0,669 |
| Ölçme ve değerlendirme | 25,50 | 9,00 | 35,00 | 24,00 | 7,00 | 35,00 | 26,00 | 7,00 | 35,00 | 0,422 |
| Kurum yararı | 37,00 | 20,00 | 50,00 | 35,00 | 10,00 | 50,00 | 37,00 | 10,00 | 50,00 | 0,307 |
| Çalışan yararı | 29,00 | 12,00 | 40,00 | 28,00 | 8,00 | 40,00 | 29,00 | 8,00 | 40,00 | 0,511 |
| Hasta yararı | 52,00 | 28,00 | 70,00 | 50,00 | 14,00 | 70,00 | 50,50 | 14,00 | 70,00 | 0,965 |
| Toplam ölçek puanı | 248,00 | 125,00 | 350,00 | 238,00 | 79,00 | 350,00 | 252,50 | 70,00 | 350,00 | 0,265 |

Kruskal Wallis Test

Tablo 3.8’de Sağlık Çalışanlarında Kalite Algısı Ölçeği toplam puanı ve alt boyutları puanlarının öğrenim durumuna göre dağılımı verilmiştir. Katılımcıların toplam ölçek puanı ve alt boyut puanları ile öğrenim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmadı ($p>0,005$) (Tablo 3.8).

Tablo 3.9: Sağlık Çalışanlarında Kalite Algısı Ölçeği toplam puanı ve alt boyutları puanlarının meslek gruplarına göre dağılımı

| | Meslek | | | | | | p |
|----------------------------|---------|-------|--------|---------|-------|--------|--------------|
| | Hekim | | | Hemşire | | | |
| | Ortanca | Min. | Maks. | Ortanca | Min. | Maks. | |
| Yönetim ve Liderlik | 46,00 | 12,00 | 60,00 | 42,00 | 12,00 | 60,00 | 0,099 |
| İnsan kaynakları kullanımı | 52,00 | 14,00 | 70,00 | 44,00 | 14,00 | 70,00 | 0,006 |
| Kalite eğitimi | 18,00 | 5,00 | 25,00 | 17,00 | 5,00 | 25,00 | 0,226 |
| Ölçme ve değerlendirme | 26,00 | 7,00 | 35,00 | 24,00 | 7,00 | 35,00 | 0,110 |
| Kurum yararı | 38,00 | 10,00 | 50,00 | 35,00 | 10,00 | 50,00 | 0,046 |
| Çalışan yararı | 30,00 | 8,00 | 40,00 | 28,00 | 8,00 | 40,00 | 0,084 |
| Hasta yararı | 52,00 | 14,00 | 70,00 | 50,00 | 14,00 | 70,00 | 0,461 |
| Toplam ölçek puanı | 256,00 | 70,00 | 350,00 | 237,50 | 79,00 | 350,00 | 0,032 |

Mann Whitney U Test

Tablo 3.9'da Sağlık Çalışanlarında Kalite Algısı Ölçeği toplam puanı ve alt boyutları puanlarının meslek gruplarına göre dağılımı görülmektedir. Hekimlerin ölçek toplam puanı ortancası 256(70-350), hemşirelerin 237(79-350) idi ve meslek grupları ile ölçek toplam puanı arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı olarak saptandı ($p=0,032$). Ölçek alt boyutlarından insan kaynakları kullanımı alt boyutu puanı ortancası hekimlerde 52 (14-70), hemşirelerde 44(14-70) idi ve aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulundu ($p=0,006$). Meslek grupları ile yönetim ve liderlik, kalite eğitimi, ölçme ve değerlendirme, kurum yararı, çalışan yararı ve hasta yararı alt boyutları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmadı ($p>0,005$) (Tablo 3.9).

Tablo 3.10: Hemşirelerin Sağlık Çalışanlarında Kalite Algısı Ölçeği toplam puanı ve alt boyutları puanlarının çalıştığı birime göre dağılımı

| | Hemşirelerin Çalıştığı Birim | | | | | | | | | | | | p |
|----------------------------|------------------------------|--------|--------|----------------|-------|--------|-------------|--------|--------|--------------|--------|--------|---------------------------|
| | Acil Servis | | | Yataklı Servis | | | Yoğun Bakım | | | Ameliyathane | | | |
| | Ortanc | Min. | Maks. | Ortanc | Min. | Maks. | Ortanc | Min. | Maks. | Ortanc | Min. | Maks. | |
| Yönetim ve Liderlik | 47,00 | 16,00 | 60,00 | 44,00 | 14,00 | 60,00 | 39,50 | 16,00 | 60,00 | 41,00 | 19,00 | 58,00 | 0,057 |
| İnsan kaynakları kullanımı | 47,00 | 18,00 | 70,00 | 47,00 | 15,00 | 69,00 | 44,00 | 15,00 | 70,00 | 34,00 | 23,00 | 68,00 | ^a 0,034 |
| Kalite eğitimi | 17,00 | 5,00 | 25,00 | 18,00 | 5,00 | 25,00 | 15,00 | 5,00 | 25,00 | 15,00 | 7,00 | 24,00 | ^b 0,002 |
| Ölçme ve değerlendirme | 25,00 | 11,00 | 35,00 | 26,00 | 7,00 | 35,00 | 22,00 | 7,00 | 35,00 | 23,00 | 13,00 | 29,00 | ^c 0,030 |
| Kurum yararı | 36,00 | 10,00 | 50,00 | 37,00 | 10,00 | 50,00 | 30,00 | 10,00 | 50,00 | 32,00 | 14,00 | 50,00 | ^d 0,039 |
| Çalışan yararı | 28,00 | 13,00 | 40,00 | 29,00 | 8,00 | 40,00 | 25,00 | 8,00 | 40,00 | 27,00 | 11,00 | 37,00 | 0,122 |
| Hasta yararı | 51,00 | 20,00 | 70,00 | 52,00 | 14,00 | 70,00 | 45,00 | 14,00 | 70,00 | 50,00 | 21,00 | 67,00 | 0,088 |
| Toplam ölçek puanı | 240,00 | 127,00 | 350,00 | 252,00 | 79,00 | 348,00 | 222,50 | 119,00 | 346,00 | 221,00 | 108,00 | 285,00 | ^e 0,021 |

Kruskal Wallis Test

^a ameliyathane-yataklı servis $p=0,011$, ameliyathane acil servis $p=0,013$

^b yoğun bakım- yataklı servis $p=0,002$, yoğun bakım acil servi $p<0,001$

^c yoğun bakım- yataklı servis $p=0,016$, yoğun bakım acil servi $p=0,009$

^d yoğun bakım- yataklı servis $p=0,009$, yoğun bakım acil servi $p=0,030$

^e yoğun bakım- yataklı servis $p=0,010$, yoğun bakım acil servi $p=0,010$

Tablo 3.10'da hemşirelerin Sağlık Çalışanlarında Kalite Algısı Ölçeği toplam puanı ve alt boyutları puanlarının çalıştığı birime göre dağılımı incelenmiştir. Sağlık Çalışanlarında Kalite Algısı Ölçeği toplam puanı ile hemşirelerin çalıştığı birim arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulundu ($p=0,021$). Yoğun bakımlarda

çalışan hemşirelerin toplam ölçek puanları acil servis ve yataklı serviste çalışan hemşirelerden anlamlı olarak daha düşüktü (sırasıyla $p=0,010$ ve $p=0,010$). İnsan kaynakları kullanımı alt boyutu puanı hemşirelerin çalıştığı birim arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulundu ($p=0,034$). Ameliyathanede çalışan hemşirelerin insan kaynakları kullanımı ölçek puanı yataklı servislerde ve acil serviste çalışan hemşirelerden anlamlı olarak daha düşüktü (sırasıyla $p=0,011$ ve $p=0,013$). Kalite eğitimi alt boyutu puanı yoğun bakımlarda çalışan hemşirelerde acil serviste ve yataklı serviste çalışan hemşirelerden anlamlı olarak daha düşüktü (sırasıyla $p<0,001$ ve $p=0,002$). Ölçme ve değerlendirme alt boyutu puanı yoğun bakımlarda çalışan hemşirelerde acil serviste ve yataklı serviste çalışan hemşirelerden anlamlı olarak daha düşüktü (sırasıyla $p=0,009$ ve $p=0,016$). Kurum yararı alt ölçek puanları yoğun bakımlarda çalışan hemşirelerde acil serviste ve yataklı serviste çalışan hemşirelerden anlamlı olarak daha düşüktü (sırasıyla $p=0,030$ ve $p=0,009$). Yönetim ve liderlik, çalışan yararı ve hasta yararı alt boyutları puanları ile hemşirelerin çalıştığı birimler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlendi ($p>0,005$) (Tablo 3.10).

Tablo 3.11: Hemşirelerin Sağlık Çalışanlarında Kalite Algısı Ölçeği toplam puanı ve alt boyutları puanlarının göreve göre dağılımı

| | Hemşirenin Görevi | | | | | | p |
|----------------------------|-------------------|--------|--------|------------------|-------|--------|-------|
| | Sorumlu Hemşire | | | Klinik Hemşiresi | | | |
| | Ortanca | Min. | Maks. | Ortanca | Min. | Maks. | |
| Yönetim ve Liderlik | 48,00 | 18,00 | 60,00 | 41,50 | 12,00 | 60,00 | 0,096 |
| İnsan kaynakları kullanımı | 46,00 | 28,00 | 70,00 | 44,00 | 14,00 | 70,00 | 0,817 |
| Kalite eğitimi | 19,00 | 10,00 | 25,00 | 16,00 | 5,00 | 25,00 | 0,091 |
| Ölçme ve değerlendirme | 26,00 | 16,00 | 35,00 | 24,00 | 7,00 | 35,00 | 0,135 |
| Kurum yararı | 37,00 | 21,00 | 48,00 | 35,00 | 10,00 | 50,00 | 0,256 |
| Çalışan yararı | 31,00 | 18,00 | 40,00 | 28,00 | 8,00 | 40,00 | 0,101 |
| Hasta yararı | 56,00 | 34,00 | 70,00 | 50,00 | 14,00 | 70,00 | 0,069 |
| Toplam ölçek puanı | 257,00 | 171,00 | 348,00 | 235,50 | 79,00 | 350,00 | 0,143 |

Mann Whitney U Test

Tablo 3.11’de hemşirelerin Sağlık Çalışanlarında Kalite Algısı Ölçeği toplam puanı ve alt boyutları puanlarının göreve göre dağılımı görülmektedir. Hemşirelerin ölçek toplam puanı ortancası sorumlu hemşire olarak çalışanlarda 257(171-348), klinik hemşiresi olarak çalışanlarda 235(79-350) idi ve arada anlamlı bir fark yoktu ($p=0,143$). Hemşirelerin görevlerine göre alt ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmadı ($p>0,005$) (Tablo 3.11).

Tablo12: Sağlık Çalışanlarında Kalite Algısı Ölçeği toplam puanı ve alt boyutları puanlarının çalışma saatlerinin düzenine göre dağılımı

| | Çalışma Saatlerinin Düzeni | | | | | | | | | p |
|----------------------------|----------------------------|--------|--------|--------------------|-------|--------|---------------------|--------|--------|-------|
| | Sürekli Gündüz Mesai | | | Sürekli Gece Mesai | | | Vardiya Usulü Mesai | | | |
| | Ortanca | Min. | Maks. | Ortanca | Min. | Maks. | Ortanca | Min. | Maks. | |
| Yönetim ve Liderlik | 44,00 | 13,00 | 60,00 | 42,50 | 12,00 | 60,00 | 45,00 | 31,00 | 58,00 | 0,274 |
| İnsan kaynakları kullanımı | 43,00 | 14,00 | 70,00 | 46,00 | 14,00 | 70,00 | 51,50 | 28,00 | 60,00 | 0,410 |
| Kalite eğitimi | 17,00 | 5,00 | 25,00 | 16,00 | 5,00 | 25,00 | 20,00 | 8,00 | 25,00 | 0,065 |
| Ölçme ve değerlendirme | 25,00 | 11,00 | 35,00 | 24,00 | 7,00 | 35,00 | 26,00 | 11,00 | 31,00 | 0,812 |
| Kurum yararı | 35,00 | 14,00 | 50,00 | 36,00 | 10,00 | 50,00 | 40,00 | 24,00 | 50,00 | 0,112 |
| Çalışan yararı | 28,50 | 11,00 | 40,00 | 28,50 | 8,00 | 40,00 | 30,00 | 12,00 | 34,00 | 0,736 |
| Hasta yararı | 50,00 | 21,00 | 70,00 | 50,00 | 14,00 | 70,00 | 52,00 | 22,00 | 70,00 | 0,903 |
| Toplam ölçek puanı | 240,00 | 108,00 | 350,00 | 240,00 | 70,00 | 350,00 | 271,50 | 148,00 | 294,00 | 0,318 |

Kruskal Wallis Test

Tablo 3.12’de katılımcıların Sağlık Çalışanlarında Kalite Algısı Ölçeği toplam puanı ve alt boyutları puanlarının çalışma saatlerinin düzenine göre dağılımı görülmektedir. Sağlık Çalışanlarında Kalite Algısı Ölçeği toplam puanı

ve alt boyutları puanları ile çalışma saatlerinin düzeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmadı ($p>0,005$) (Tablo 3.12).

Tablo 3.13: Sağlık Çalışanlarında Kalite Algısı Ölçeği toplam puanı ve alt boyutları puanlarının mesleğini isteyerek seçip seçmeme durumuna göre dağılımı

| | Mesleğini isteyerek mi seçti? | | | | | | p |
|----------------------------|-------------------------------|-------|--------|---------|-------|--------|--------|
| | Evet | | | Hayır | | | |
| | Ortanca | Min. | Maks. | Ortanca | Min. | Maks. | |
| Yönetim ve Liderlik | 45,00 | 12,00 | 60,00 | 39,00 | 12,00 | 60,00 | 0,019 |
| İnsan kaynakları kullanımı | 48,00 | 14,00 | 70,00 | 39,00 | 14,00 | 70,00 | <0,001 |
| Kalite eğitimi | 17,00 | 5,00 | 25,00 | 15,00 | 5,00 | 25,00 | 0,020 |
| Ölçme ve değerlendirme | 26,00 | 7,00 | 35,00 | 23,00 | 7,00 | 35,00 | 0,015 |
| Kurum yararı | 37,00 | 10,00 | 50,00 | 34,00 | 10,00 | 50,00 | 0,014 |
| Çalışan yararı | 29,00 | 8,00 | 40,00 | 27,00 | 8,00 | 40,00 | 0,039 |
| Hasta yararı | 51,00 | 14,00 | 70,00 | 49,00 | 14,00 | 70,00 | 0,192 |
| Toplam ölçek puanı | 248,50 | 85,00 | 350,00 | 228,00 | 70,00 | 350,00 | 0,007 |

Mann Whitney U Test

Tablo 3.13'de Sağlık Çalışanlarında Kalite Algısı Ölçeği toplam puanı ve alt boyutları puanlarının mesleğini isteyerek seçip seçmeme durumuna göre dağılımı görülmektedir. Mesleğini isteyerek seçenlerin ölçek toplam puanı ortancası 248(85-350), isteyerek seçmeyenlerin 228(70-350) idi ve ölçek toplam puanı ile mesleğini isteyerek seçip seçmeme durumu arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulundu ($p=0,007$). Yönetim ve liderlik alt boyutu ortanca puanı mesleğini isteyerek seçenlerde 45(12-60), isteyerek seçmeyenlerde 39(12-60) idi ve aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıydı ($p=0,019$). İnsan kaynakları alt boyutu ortanca puanı mesleğini isteyerek seçenlerde 48(14-70), isteyerek seçmeyenlerde 39(14-70) idi ve aralarındaki fark istatistiksel olarak anlamlıydı ($p<0,001$). Katılımcıların kalite eğitimi alt boyutu ortanca puanı mesleğini isteyerek seçenlerde 17(5-25), isteyerek seçmeyenlerde 15(5-25) idi ve aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulundu ($p=0,020$). Ölçme değerlendirme alt boyutu ortanca puanı mesleğini isteyerek seçenlerde 26(7-35), isteyerek seçmeyenlerde 23(7-35) idi ve aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıydı ($p=0,015$). Kurum yararı ve çalışan yararı alt boyutu puanları mesleğini isteyerek seçenlerde anlamlı olarak daha yüksekti (sırasıyla $p=0,014$ ve $p=0,039$). Hasta yararı alt boyutu puanı mesleğini isteyerek ve istemeyerek seçenlerde benzerdi ve aralarındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmadı ($p=0,192$) (Tablo 3.13).

Tablo 3.14: Sağlık Çalışanlarında Kalite Algısı Ölçeği toplam puanı ve alt boyutları puanlarının mesleğinden memnun olup olmama durumuna göre dağılımı

| | Mesleğini yapmaktan memnun mu? | | | | | | p |
|----------------------------|--------------------------------|-------|--------|---------|-------|--------|--------|
| | Evet | | | Hayır | | | |
| | Ortanca | Min. | Maks. | Ortanca | Min. | Maks. | |
| Yönetim ve Liderlik | 46,00 | 12,00 | 60,00 | 37,00 | 12,00 | 60,00 | <0,001 |
| İnsan kaynakları kullanımı | 49,00 | 14,00 | 70,00 | 37,00 | 14,00 | 70,00 | <0,001 |
| Kalite eğitimi | 18,00 | 5,00 | 25,00 | 15,00 | 5,00 | 25,00 | <0,001 |
| Ölçme ve değerlendirme | 26,00 | 7,00 | 35,00 | 21,00 | 7,00 | 35,00 | 0,001 |
| Kurum yararı | 37,00 | 10,00 | 50,00 | 31,00 | 10,00 | 50,00 | <0,001 |
| Çalışan yararı | 30,00 | 8,00 | 40,00 | 25,00 | 8,00 | 40,00 | <0,001 |
| Hasta yararı | 52,00 | 14,00 | 70,00 | 44,00 | 14,00 | 70,00 | <0,001 |
| Toplam ölçek puanı | 256,00 | 85,00 | 350,00 | 214,00 | 70,00 | 350,00 | <0,001 |

Mann Whitney U Test

Sağlık Çalışanlarında Kalite Algısı Ölçeği toplam puanı ve alt boyutları puanlarının mesleğinden memnun olup olmama durumuna göre dağılımı Tablo 3.14'te verilmiştir. Toplam ölçek puanı ortancası mesleğini yapmaktan memnun olanlarda 256(85-350), mesleğini yapmaktan memnun olmayanlarda 214(70-350) idi ve aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıydı ($p<0,001$). Ölçeğin tüm alt boyutlarının ortanca puanları ile mesleğinden memnun olup olmama durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu belirlendi ($p<0,001$) (Tablo 3.14).

Tablo 3.15: Sağlık Çalışanlarında Kalite Algısı Ölçeği toplam puanı ve alt boyutları puanlarının daha önce kalite ilgili bir eğitim alıp almama durumuna göre dağılımı

| | Daha önce hiç kalite ile ilgili eğitimi aldı mı? | | | | | | p |
|----------------------------|--|-------|--------|---------|-------|--------|-------|
| | Evet | | | Hayır | | | |
| | Ortanca | Min. | Maks. | Ortanca | Min. | Maks. | |
| Yönetim ve Liderlik | 43,00 | 12,00 | 60,00 | 46,00 | 12,00 | 60,00 | 0,431 |
| İnsan kaynakları kullanımı | 42,00 | 14,00 | 70,00 | 50,00 | 14,00 | 70,00 | 0,001 |
| Kalite eğitimi | 17,00 | 5,00 | 25,00 | 17,00 | 5,00 | 25,00 | 0,971 |
| Ölçme ve değerlendirme | 24,00 | 7,00 | 35,00 | 26,00 | 7,00 | 35,00 | 0,041 |
| Kurum yararı | 35,00 | 10,00 | 50,00 | 37,00 | 10,00 | 50,00 | 0,136 |
| Çalışan yararı | 28,00 | 8,00 | 40,00 | 29,00 | 8,00 | 40,00 | 0,297 |
| Hasta yararı | 50,00 | 14,00 | 70,00 | 53,00 | 14,00 | 70,00 | 0,132 |
| Toplam ölçek puanı | 238,00 | 79,00 | 350,00 | 258,00 | 70,00 | 350,00 | 0,061 |

Sağlık Çalışanlarında Kalite Algısı Ölçeği toplam puanı ve alt boyutları puanlarının daha önce kalite ilgili bir eğitim alıp almama durumuna göre dağılımı Tablo 3.15'de verilmiştir. Katılımcılardan daha önce kalite ilgili bir eğitim alanların toplam ölçek puanı ortancası 238(79-350), eğitim almayanların ise 258(70-350) idi ve arada anlamlı bir fark yoktu ($p=0,061$). Yönetim ve liderlik, kalite eğitimi, kurum yararı, çalışan yararı ve hasta yararı alt boyutları puanları ile daha önce kalite ilgili bir eğitim alıp almama durumu arasında anlamlı bir fark yoktu ($p>0,005$). Eğitim alanların insan kaynakları kullanımı alt ölçek puanları ve ölçme değerlendirme alt ölçek puanları eğitim almayanlardan anlamlı olarak daha düşüktü (sırasıyla $p=0,001$ ve $p=0,041$).

Sonuç

Bu çalışmada Nevşehir Devlet Hastanesinde çalışan hekim ve hemşirelerin kalite algısı ve bu algı ile ilişkili faktörler değerlendirilmiştir. Çalışmamızın sonucunda kalite algısı ölçeğinin alt ölçeklerinde en yüksek puan çalışan yararı ve kurum yararı alt boyutlarında, en düşük puan ise insan kaynakları yönetimi alt boyutunda saptanmıştır. Cinsiyet, meslek, çalışılan birim, mesleğini isteyerek seçme, işinden memnun olma temel olarak toplam kalite algısını etkileyen faktörler olarak saptanırken, yaş, medeni durum, hemşirenin görevi, çalışma saatlerinin düzeni ve öncesinde alınan kalite eğitimlerinin toplam kalite algısı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı saptandı.

Genellikle çalışanların bilişsel performanslarında yaşlanmayla önemli bir düşüş olmamaktadır. Ancak bununla birlikte, genellikle işyerlerinde daha yaşlı çalışanların uygulamalarda daha az esnek davrandığı, yeni teknolojilere uyum sağlamada sorunlar yaşadığı, işbirliği yapmaya ve yeni beceriler öğrenmeye karşı daha az istekli oldukları bilinmektedir (Beier ve Ackerman, 2005). Çalışanların kalite algıları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığı alt ölçeklerden ise sadece insan kaynakları kullanımı algısının 45 yaş ve üzerinde anlamlı olarak daha düşük olduğu saptandı. Hastanenin her biriminde her yaşta sağlık çalışanı bulunması ve bu çalışanların çalıştıkları birimlerde eşit miktarda iş paylaşımına uyması ve kalite çalışmalarında da benzer oranda sorumluluk alması kişinin bakış açısında önemli bir demografik faktör olan yaş kriterinin çalışmamızda olduğu gibi kalite algısı üzerinde bir etkisinin olmasına sebep olmuş olasılığı yüksektir. Bizim çalışmamızdan farklı olarak Yorulmaz ve Pirol'un çalışmasında (Yorulmaz ve Pirol, 2019) kalite algısının tüm alt boyutlarında sağlık çalışanları arasında en genç grubu oluşturan 18-24 yaş arasındaki çalışanlarda kalite algısı puan ortalamalarının en düşük olduğu saptanmıştır.

Çalışmamızda kadınların kalite algısının daha yüksek olduğu, alt boyutlar açısından ise kalite eğitimi, ölçme değerlendirme, kurum ve çalışan yararı alt boyutlarında kadınların daha yüksek düzeyde algıya sahip oldukları saptandı. Erkek ve kadın sağlık çalışanlarının iş yapma alışkanlıkları, olaylara bakış açıları ve örgütsel davranış

farklılıkları, cinsiyetin kalite algısı ve beklentisini etkileyen önemli bir demografik özellik olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra diğer pek çok sektöre göre sağlık sektöründe çalışanların çoğunluğunun kadın olması, çalışmamızda değerlendirilen meslek grubunun hemşire olması ve hemşirelik mesleğinin büyük çoğunluğunun kadınlardan oluşması çalışmamızın sonuçlarına ayrı bir boyut katmaktadır. Kadın sağlık çalışanların kurallara uyma konusunda daha titiz olması ve erkeklere göre hastane kalite çalışmalarına daha fazla katılmaları ayrıca bu sonuçlara neden olmaktadır. Bu bağlamda çalışmamızın sonuçları Örtlek ve ark. (Örtlek vd., 2017) tarafından yapılan ve kadın sağlık çalışanlarının hastane kalite çalışmalarına katılımlarının ve kalite algılarının daha yüksek olduğunu gösterildiği çalışma ile benzerlik göstermektedir.

Çalışmamızda çalışanların medeni durumlarının kalite algısı ve alt boyutları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşıldı. Örtlek ve ark. (Örtlek vd., 2017) çalışmasında bekâr, ve genç çalışanların evli, yaşça büyük ve kıdemli çalışanlarla kıyaslandığında yöneticileriyle olan ilişki kalitesinden daha yüksek düzeyde memnun oldukları gösterilmiştir. Evli bireylerin bekâr bireylere göre iş yaşamı dışında daha farklı sorumluluk alanlarının olması, daha olgun ve tecrübeli gibi görünmeleri kalite algısı ve beklentisi üzerinde medeni durumun bir etkinin olması gerektiğini düşündürse de çalışmamız bu sonucu desteklemektedir. Yorulmaz ve Piro'l'un çalışmasında (Yorulmaz ve Piro'l, 2019) bizim çalışmamızın aksine evli bireylerin kalite algısının bekâr çalışanlara göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu gösterilmiştir.

Çalışanların eğitim seviyesi, iş ortamında karşılıklı ilişkilerin kalitesini ve iş tatminine ulaşma düzeyini etkileyen önemli bir özellik olarak görülebilir. Çalışanların yaptıkları işe yönelik eğitim almış olmaları iş yaşamında daha profesyonel olmalarını sağlarken, yeterli eğitimlerinin olmaması iş tatminsizliğine sebep olabilir. İyi bir eğitim almış, yaptıkları işin kapsamını ve işteki rollerini bilen çalışanlar, iş yaşamında daha profesyonel olmaktadır(Gürbüz, 2007). Ancak çalışmamızda, çalışanların almış oldukları eğitim düzeyi kalite algıları üzerinde herhangi bir farklılığa neden olmadığı görülmektedir. Bunun temel sebebi sağlık alanında eğitim veren kurumların her düzeyde yeterli mesleki eğitim vermiş olmalarıdır. Diğer bir sebep ise lise ve ön lisans mezunu pek çok hemşirenin meslek hayatına başladıktan sonra açıktan üst öğrenimlerini tamamlamış olmalarıdır. Bir diğer sebep ise sağlık sektöründe çalışan hemşirelerin mezun oldukları okullara bakılmaksızın aynı şartlarda değerlendirilmesi ve ayırım yapılmaksızın eşit şartlarda çalıştırılması olabileceğini düşünmekteyiz.

Çalışmamızda dikkat çeken sonuçlardan bir tanesi hekimlerin kalite algısı düzeyinin hemşirelerden yüksek olmasıdır. Sağlık kurumlarında kalite çalışmalarına hekimlerin büyük oranda katılmadığı, kalite çalışmalarına karşı hemşirelerden daha isteksiz oldukları ve hekimlerin hemşireler kadar bu çalışmaların başarılı olacağına inanmadığı gösterilmiştir (Örtlek vd., 2017). Ancak bizim çalışmamızda hekimlerin genel kalite algısının hemşirelerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu kalite algısının alt boyutlarında ise anlamlı farkın insan kaynakları alt ölçeğinde olduğu saptanmıştır. Sağlık hizmeti sunumunda önemli bir yere sahip olan, çoğu zaman karar verici olan ve tanı ve tedavi sürecini yönlendiren temel aktör olan hekimlerin kaliteli hizmet sunumu için yapılan tüm çalışmaların olumlu sonuçlarından en büyük oranda fayda sağlaması şüphesiz kaçınılmazdır. Bu sebeple çalışmamızda hekimlerin bu faydaları fark etmiş olmasından dolayı kalite algılarının daha yüksek olduğu sonucunu çıkarabiliriz.

Hemşirelerin kalite algısını etkileyen önemli faktörlerden birisi de çalıştıkları birimdir. Çalışmamızda yoğun bakımlarda çalışan hemşirelerin kalite algılarının servis ve acil serviste çalışanlardan daha düşük olduğu görülmektedir. Alt ölçek boyutlarına bakıldığında yoğun bakım hemşirelerinin kalite eğitimi, ölçme değerlendirme, kurum yararı alt boyutlarında kalite algıları servis ve acil servis hemşirelerinden daha düşüktü. Bunun temel sebebi yoğun bakımlarda verilen özellikli sağlık bakım hizmeti ve oldukça yorucu olan çalışma şartlarının varlığı sayılabilir. Yoğun bakım çalışanlarında tükenmişliğinde yüksek olduğu göz önünde bulundurulduğunda kalite algısı ve beklentisinin düşük olması kabul edilebilir bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır.

Hastanelerde kalite çalışmalarında sorumlu hemşireler aktif olarak rol almaktadır. Klinik hemşireleri ise genelde alınan kararları belirlenen standartları uygulayıcı rolündedir. Çalışmamızda sorumlu hemşireler ve klinik hemşirelerinin kalite algıları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu durum klinik hemşirelerinde en az sorumlu hemşireler kadar kalite çalışmalarını benimsediklerini ve içselleştirdiklerini göstermektedir.

Çalışmamızda çalışma saatlerinin düzeni çalışanların kalite algısı üzerinde herhangi bir farklılığa sebep olmadığı görülmektedir. Sağlık hizmetinin 24 esasına göre kesintisiz devam ettiği sağlık kuruluşları olan hastanelerde zaman kavramına bağlı olmaksızın belli bir düzeyde kalite standardının olması ve çalışanlar tarafından bunun benimsenmesi olması gereken temel özelliklerden birisidir.

Mesleğini isteyerek seçmek ve işini yapmaktan memnun olmak iş performansını etkileyen önemli bir göstergedir. İş performansı ve mesleki tatmin seviyesi yüksek personellerin kalite açısından yapılan çalışmalara karşı daha olumlu bakması ve kalite algısının yüksek olması beklenen bir durumdur. Nitekim bizim çalışmamızın sonuçları bunu destekler niteliktedir. İşini severek seçenlerin ve işini yapmaktan memnun olanların kalite algısının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çalışmamızda dikkat çeken önemli sonuçlardan bir tanesi daha önce kalite eğitimi alanlar ile almayan arasında kalite algısı arasında anlamlı bir fark saptanmamış olmasıdır. Örtlek ve ark. (Örtlek vd., 2017) çalışmasında kalite eğitimi alanların kalite algılarının daha yüksek olduğu ve kalite eğitimlerinin çalışanları kalite çalışmalarına daha sıcak bakmaya teşvik ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bizim sonuçlarımız Nevşehir Devlet Hastanesinde kalite çalışmaları ile ilgili personele yeterli ve etkili eğitim çalışmalarının eksikliğini göstermektedir. Bu anlamda eğitimler planlanmasının gerekliliğini ortaya konulmaktadır.

Kesitsel tanımlayıcı nitelikte olan bu çalışmanın kısıtlılıkları arasında sağlık çalışanları arasında sadece hekim ve hemşirelerin değerlendirilmiş olması sayılabilir. Ebe, sağlık memuru, sağlık teknisyen ve teknikerlerinin dâhil edilmemesi tam olarak hastanedeki sağlık çalışanlarının kalite algı düzeyini ortaya koymak için kısıtlılığa sebep olmaktadır. Tüm personeli kapsayacak daha kapsamlı çalışmalar ile değerlendirilmesi ile daha anlamlı sonuçlara ulaşılması mümkün olacaktır.

Sonuç olarak bu çalışmada Nevşehir Devlet Hastanesinde çalışan hekim ve hemşirelerin kalite algı düzeyleri ve bunları etkileyen faktörler değerlendirilmiştir. Çalışanların kalite algılarının iyi bir düzeyde olduğu ancak daha da artırılması gerektiği söylenebilir. Özellikle kalite eğitimlerinin etkin ve verimli bir şekilde tüm personeli kapsayacak şekilde yapılması ile bu anlamda iyi bir düzeyde farkındalık oluşturulabilir. Hekimlerin kalite algısının hemşirelerden yüksek olduğu ve mesleğini severek seçip ve memnun bir şekilde yapmanın kalite algısını artıran önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmamızın sonucunda kalite algısı ölçeğinin alt ölçeklerinde en yüksek puan çalışan yararı ve kurum yararı alt boyutlarında, en düşük puan ise insan kaynakları yönetimi alt boyutunda saptanmıştır. Cinsiyet, meslek, çalışılan birim, mesleğini isteyerek seçme, işinden memnun olma temel olarak toplam kalite algısını etkileyen faktörler olarak saptanırken, yaş, medeni durum, hemşirenin görevi, çalışma saatlerinin düzeni ve öncesinde alınan kalite eğitimlerinin toplam kalite algısı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı saptanmıştır.

Kaynakça

- Kaya, S. (2013). Sağlık Hizmetlerinde Kalite Kavramı. Sağlık Kurumlarında Kalite Yönetimi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi,2013, 2-30.
- Arısoy, D. Ş. (2017). Sağlık Hizmetlerine Hizmet Kalitesi ve Hizmet Kalitesinin Servqual Yöntemi ile Ölçülmesine Yönelik Bir Uygulama. Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,2017, 19(3),1079-1102.
- Yorulmaz, M. ve Pırol, M. (2019) Sağlık Çalışanlarında Kalite Algısının Ölçülmesi Üzerine Bir Araştırma. Sağlıkta Kalite ve Akreditasyon Dergisi ,15-21.
- Koyuncu, A. G. (2014). Hastanelerde Hizmet Kalitesi Algısı: Doktor Ve Hemşireler İle Yapılan Bir Çalışma. Doktora Tezi , Ankara.
- Oksay, A. (2016). Sağlık Hizmetlerinde Kalite Tam Olarak Ne Demek?. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,2016 8(14), 181-192.
- Pala, K. (2016) Türkiye'de Sağlık Reformu/Sağlıkta Dönüşüm Programı Süreci. Antalya, Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Anabilim Dalı.

- Ertay, H. ve elik, . (2018). Sağlıkta Kalite Standartları zerine Nitel Bir Araştırma. Sağlık Yönetimi Dergisi, 2(1),18-40.
- Uyar Söyler, Y. (2019). Sağlık Hizmetleri ve Kalite. İstanbul.
- Avcı, K. (2018) Sağlık Hizmetlerinde Kalite İyileştirme ve Türkiye Sağlık Hizmetleri Kalite ve Akreditasyon Enstitüsü. Sağlıkta Kalite ve Akreditasyon Dergisi, 1-5.
- rtlek, M., Yanık, A., Kalkan, A. C., Topaloğlu, S., Kalaner, A., Ba, A. (2017). Sağlık alışanlarının Hastane Kalite alışmalarına Yönelik Görüşleri ve Kalite Algısı. Uluslararası Sağlık Yönetimi ve Stratejileri Araştırma Dergisi , 3(2),37-51.
- Donabedian, A. (1998). "The Quality of Care: How Can It Be Assessed?" Journal of the American Medical Association, 260:1743–1748.
- Derici, S. & Doğan, N.. (2021). Hasta Perspektifinden Hastanelerde Hizmet Kalitesi: Bulanık AHP ile Bir Uygulama. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 11(3), 1155-1177. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.994496>.
- Deniz, N. ve Büyük, K. (2017). Sağlık Hizmetlerinde Hastaların Kalite Algılarının Değerlendirilmesi. Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi , 3(3),52-69.
- Kondasani, R. K. R. ve Panda, R. K. (2016). Service Quality Perception and Behavioural Intention: A Study of Indian Private Hospitals. Journal of Health Management , 18(1), 1-16.
- Pramanik, A. (2016). Patients' Perception of Service Quality of Health Care Services in India: A Comparative Study on Urban and Rural Hospitals. Journal of Health Management,18(2),1-13.
- Abbasi-Moghaddam, M. A., Zarei E., Bagherzadeh, R., Dargahi, H., Farrokhi, P. (2019). Evaluation of Service Quality From Patients'. BMC Health Services Research,19(170), 1-7.

EXTENDED SUMMARY

Health is undoubtedly one of the indispensable elements of human life. The importance of health institutions in the protection and maintenance of health in reaching the level of health that people need is at a level that cannot be ignored. For this reason, it is equally important that the health services provided in health institutions, which have such an important place in human life, are of the highest quality. In this study, the quality perception levels of physicians and nurses working in Nevşehir State Hospital and the factors affecting them were evaluated. It can be said that the quality perception of the employees is at a good level, but it should be increased even more. A good level of awareness can be created in this sense, especially by conducting quality trainings effectively and efficiently to cover all personnel. It has been concluded that the quality perception of physicians is higher than that of nurses, and that choosing their profession with pleasure and being satisfied is an important factor that increases the perception of quality. As a result of our study, the highest score in the sub-scales of the quality perception scale was determined in the sub-dimensions of employee benefit and corporate benefit, and the lowest score was determined in the sub-dimension of human resources management. While gender, profession, unit of work, choosing the profession voluntarily, being satisfied with the job were determined as the factors affecting the perception of total quality, it was determined that age, marital status, the nurse's duty, the order of working hours and the quality training received before did not have a significant effect on the perception of total quality. The quality perception of the employees has a very important place in increasing the service quality of the institutions. Increasing this perception with trainings covering all employees will ensure that corporate quality is carried to higher levels. Encouraging and involving employees in the perception of quality by corporate managers will also be factors that increase success.

One of the remarkable results of our study is that there was no significant difference between the perception of quality between those who received quality training and those who did not. Örtlek et al. In the study (Örtlek et al., 2017), it was concluded that those who received quality training had higher perceptions of quality and that quality training encouraged employees to be more sympathetic to quality studies. Our results show the lack of adequate and effective training for the personnel related to quality studies in Nevşehir State Hospital. In this sense, the necessity of planning trainings is revealed.

One of the limitations of this cross-sectional descriptive study is that only physicians and nurses were evaluated among healthcare professionals. The fact that midwives, health officers, health technicians and technicians are not included causes a limitation to fully reveal the quality perception level of the health workers in the hospital. It will be possible to reach more meaningful results by evaluating it with more comprehensive studies that will cover all personnel.

As a result, in this study, the quality perception levels of physicians and nurses working in Nevşehir State Hospital and the factors affecting them were evaluated. It can be said that the quality perception of the employees is at a good level, but it should be increased even more. A good level of awareness can be created in this sense, especially by conducting quality trainings effectively and efficiently to cover all personnel. It has been concluded that the quality perception of physicians is higher than that of nurses, and that choosing their profession with pleasure and doing it in a satisfied way is an important factor that increases the perception of quality. As a result of our study, the highest score in the sub-scales of the quality perception scale was determined in the sub-dimensions of employee benefit and corporate benefit, and the lowest score was determined in the sub-dimension of human resources management. While gender, profession, unit of work, choosing the profession voluntarily, being satisfied with the job were determined as the factors affecting the perception of total quality, it was determined that age, marital status, the nurse's duty, the order of working hours and the quality training received before did not have a significant effect on the perception of the total quality.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN DRAMATİK OYUNA KARŞI BAKIŞ AÇILARININ İNCELENMESİ¹

AN INVESTIGATION OF PRESCHOOL TEACHERS' PERSPECTIVES ON DRAMATIC PLAY

Serhat GÜNDOĞDU

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Okul Öncesi Eğitimi

gundogduserhat50@gmail.com

ORCID: 0000-0001-6841-8890

ÖZ

Geliş Tarihi:

16.08.2022

Kabul Tarihi:

20.04.2023

Yayın Tarihi:

30.06.2023

Anahtar Kelimeler

Dramatik oyun
Okul öncesi
Okul öncesi
öğretmeni

Keywords

Dramatic play
Preschool
Preschool teacher

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin dramatik oyuna karşı bakış açılarını belirlemektir. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 Eğitim-Öğreti yılında görev yapan 30 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme sorularından oluşan görüşme formu ile toplanmıştır. Veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenleri dramatik oyunu tanımlarken daha çok oyunun yapısını dikkate almışlardır. Okul öncesi öğretmenlerinin çoğu çocuğa katkısı olduğu için çocukların dramatik oyununu desteklemişlerdir. Okul öncesi öğretmenleri en çok oyuna katılarak çocukların dramatik oyunlarını desteklemişlerdir. Okul öncesi öğretmenleri en çok oyun sürecini iyileştirmek için çocukların dramatik oyunlarına katılmışlardır. Okul öncesi öğretmenlerinin çoğu rol alarak çocukların dramatik oyunlarına katılmışlardır. Okul öncesi öğretmenlerinin; dramatik oyun tanımlarının literatürle uyumlu olduğu, dramatik oyunun çocuklara katkısının farkında oldukları, dramatik oyunlara rol alarak katıldıkları ve çocukların dramatik oyunlarına oyun sürecini geliştirmek için katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine the perspectives of preschool teachers towards dramatic play. In the study, phenomenological design, one of the qualitative research approaches, was used. The study group of the research consisted of 30 preschool teachers working in the 2020-2021 academic year. The data were collected with an interview form consisting of semi-structured interview questions and analysed by content analysis method. According to the findings obtained from the research, school teachers mostly considered the structure of the play while defining the dramatic play. Most of the teachers supported the children's dramatic play as they contributed to the children. The teachers supported the dramatic plays of the children by participating in the play the most. Teachers mostly participated in children's dramatic plays to improve the play process. Most of the teachers participated in the children's dramatic plays by taking a role. As a result, teachers; It can be said that the definitions of dramatic play are compatible with the literature, they are aware of the contribution of dramatic play to children, they participate in dramatic plays by taking a role, and children participate in dramatic plays to improve the play process.

DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1162957>

Atıf/Cite as: Gündoğdu, S. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin dramatik oyuna karşı bakış açılarının incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(2), 843-855.

¹ Bu çalışma 23-24 Temmuz 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilen 'ICSHSR 1st International Conference on Humanity and Social Sciences' konferansında sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Giriş

Oyun, her çağda ve her toplumda uzun yıllar varlığını sürdüren önemli bir etkinliktir. Bütün çocuklar her koşulda oyun oynarlar. Bu durum oyunun evrensel bir özellik taşıdığına göstergesidir. Bu nedenle oyun; psikoloji, felsefe, eğitim ve antropoloji gibi farklı disiplinlerden birçok araştırmacının yıllar boyunca üzerinde çalıştığı önemli bir konu olmuştur. Farklı disiplinlerden araştırmacıların ve aynı disiplinden farklı araştırmacıların oyun konusunda çalışmaları oyunun farklı şekillerde tanımlanmasına yol açmıştır. Piaget'e göre oyun çocuğun işidir ve öğrenmenin gerçekleştiği bir süreçtir (Aktaş Arnas, 2017). Frobel'e göre ise oyun gelişimin deneyimlenmesidir (McCaslin, 2016). Bebeklik döneminde başlayan ve yaşam boyu devam eden oyun kendiliğinden ortaya çıkan, çocuklar tarafından yönetilen ve eğlenceli olan eylemler bütünüdür (Anderson-McNamee, Bailey & County, 2010). Daha kapsamlı bir tanım Baykoç Dönmez (1992) tarafından ifade edilmiştir. Ona göre oyun, "belli bir amaca yönelik olan veya olmayan, kurallı ya da kuralızsız olarak gerçekleştirilebilen, her durumda çocuğun isteyerek ve hoşlanarak yer aldığı, fiziksel, bilişsel, dilsel, duygusal ve sosyal gelişimin temeli olan, gerçek hayatın bir parçası ve çocuk için en etkin öğrenme sürecidir". Bütün bu açıklamalar dikkate alındığında oyunun; her koşulda oynanan, evrensel bir nitelik taşıyan, yaşam boyu devam eden, çocukların öğrenmesi ve gelişimi için önemli ve gerekli olan, çocukların isteyerek ve eğlenerek zaman geçirdiği bir etkinlik olduğu anlaşılmaktadır.

Oyun, okul öncesi dönemde hayatı öneme sahiptir. Oyunun okul öncesi dönemdeki önemini birçok kuramcı da vurgulamaktadır. Örneğin Frobel (1902) oyunun önemsiz bir zaman dilimi olmadığını ve oyunda gelecekteki yaşamın temellerinin atıldığını belirterek çocuklar için derin bir öneme sahip olduğunu belirtmektedir (Akt: Brosterman, 1997). Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından kabul edilen Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 31. maddesinin 1. Fıkrasında da oyun her çocuğun temel hakkı olarak tanınmıştır (Unicef, 2004). MEB Okul Öncesi Eğitimi Programı da oyun temelli yaklaşımı benimsemiştir (MEB, 2013). Oyunun çocuklar için birçok önemi bulunmaktadır. Çocukların; bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimlerinde (Anderson-McNamee, Bailey & County, 2010; Goldstein, 2012; Miller & Almon, 2009; Saracho, 2001; Yavuzer, 2000), kişilik yapılarının oluşmasında (Saracho, 2001; Yavuzer, 2000), yaratıcılık yetilerinin gelişmesine (Sevinç, 2004), kendi dünyalarını ve başkalarının dünyalarını keşfetmelerinde (Goldstein, 2012; Yavuzer, 2000), problem çözme yöntemlerini, kavramları (Anderson-McNamee, Bailey & County, 2010), toplumsal kuralları (Anderson-McNamee, Bailey & County, 2010; Goldstein, 2012) vb. öğrenmelerinde (Anderson-McNamee, Bailey & County, 2010; Miller & Almon, 2009; Sevinç, 2004) oyunun önemi vurgulanmıştır. Ayrıca oyun; çocukları en doğal hâliyle tanımada (Ayan & Memiş, 2012), gelişimlerini anlamada (Piaget, 1962) ve yeteneklerini keşfetmekte (Poyraz, 2003) yetişkinlere fırsat sunmaktadır.

Çocukların oyunları; içeriklerine, yaş gruplarına, hareketlilik derecesine, araç kullanılıp kullanılmadığına, oynanan mekâna vb. farklılaşabilmektedir. Bu farklılaşma oyunların sınıflandırılmasında da birçok çeşitliliğe yol açmıştır. Genel olarak oyunlar; gelişimsel özelliklerine, sosyal etkileşime ve uygulama temeline dayalı sınıflandırma olmak üzere üç grupta toplanmaktadır. Örneğin çocukların bilişsel gelişim özelliklerini dikkate alan Piaget (1962); alıştırma, sembolik ve kurallı olmak üzere çocukların oyunlarını üç grupta ele almıştır. Oyunu bilişsel gelişim açısından ele alan Smilansky (1968) ise, Piaget'nin sınıflandırmasını geliştirerek işlevsel oyun, yapı-inşa oyunu, dramatik oyun ve kurallı oyun olarak oyunu sınıflandırmıştır. Dramatik oyunda taklit, rol oynama, -miş gibi yapma, sözlü ve sözsüz iletişim öğeleri bulunmaktadır. Smilansky'e (1968) göre okul öncesi dönemde baskın olan dramatik oyun çocuklar için en kazançlı oyun türlerindedir. Erşan (2006) tarafından yapılan çalışmada 5-6 yaş grubundaki çocuklarının daha çok dramatik oyun oynamayı tercih ettikleri ortaya çıkmıştır.

Dramatik oyun çocukların; keşfederek özgür bir ortamda oynadıkları, çevrelerindeki tüm karakterleri ve hareketleri taklit ettikleri bir oyundur (Adıgüzel, 2006; Oruç, 2013). Smilansky'e (1968) göre dramatik oyun; gerçek yaşamdan esinlenen, -miş gibi yapılarak rollerin canlandırıldığı, taklitçi konuşmaların hakim olduğu, sembolik nesne ve eylemlerin yer aldığı oyun türüdür. Dramatik oyunda çocuklar kendini bir nesne veya kişinin yerine koyarlar ve sembolleştirme becerilerini kullanıp hayali durumlar yaratırlar. Dramatik oyunlar; hayal gücünün kullanımı, fikir üretimi, sembol kullanımı ve duyguların ifade edilmesi gibi unsurları içerir (Gottfried, Gottfried & Guerin, 2009). Adıgüzel'e (2006) göre dramatik oyunlar; anlaktır, süresi kestirilmez,

öykünmeye dayanır, bir anda başlar, roller hakimdir ve gelişimini günlük yaşamdan alır. Hughes'e (1995) göre dramatik oyunlarda aile, karakter ve işlevsel roller hakimdir. Aile rollerinde; anne, baba, bebek ve kardeş gibi roller üstlenilir. Karakter rolleri asker, öğretmen ve polis gibi meslek rolleri ile Süpermen, pamuk prenses ve örümcek adam gibi hayali karakterleri ifade etmektedir. İşlevsel roller ise şoför, yolcu ve seyis gibi herhangi bir eylemi gerçekleştiren kişileri ifade etmektedir.

Çocukların kendilerini ve çevrelerini tanımlarında ve daha çok şey öğrenmelerinde dramatik oyunların önemli işlevi bulunmaktadır (Tekerek, 2006). Dramatik oyunlar çocukların; dil gelişimlerinde, bilişsel gelişimlerinde ve sosyal gelişimlerinde önemli bir fonksiyona sahiptir (Miller & Almon, 2009). Daha çok akran etkileşiminin olduğu dramatik oyunlar çocukların problemleri anlaşma yoluyla çözme yetilerine büyük katkı sağlamaktadır (Garvey, 1990; Akt: Munoz, Braza & Carreras, 2004). Dramatik oyunlar bunun yanında çocukların beceri kazanımlarında da etkilidir. Çocuklar; sıra bekleme, empati kurma (Deunk, Berenst & De Gloppe, 2008), sosyal beceri (Miller & Almon, 2009) ve yetişkin yaşamda gereksinim duyacakları ebeveynlik gibi becerilerini dramatik oyunlarda uygulayarak kazanırlar (Aksoy & Dere Çiftçi, 2014).

Okul öncesi dönem çocuklarının öğrenmelerinde ve gelişimlerinde dramatik oyunların etkisi bilinmektedir (Erşan, 2006). Çocukların, dramatik oyunlardan etkili bir şekilde yararlanabilmelerinde öğretmenlerin önemli rolü bulunmaktadır. Yetişkinlerin çocukların oyununa müdahalesinin çocukların; belirli oyun becerilerinin desteklenmesine (Bennet, Wood & Rogers, 1997), kelime haznelerinin artmasına ve düşünme becerilerinin gelişmesine (Moyles, 1991) katkısı bulunmaktadır. Aynı zamanda okul öncesi öğretmenlerinin belirledikleri kazanımlara ulaşabilmelerinde dramatik oyunun katkısı bulunmaktadır. Bunun yanında çocukların; yeteneklerini, gelişim özelliklerini, güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarmak için dramatik oyun öğretmenlere fırsat sunmaktadır. Bu denli önemli olan dramatik oyunun okul öncesi öğretmenleri tarafından göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin dramatik oyuna karşı bakış açıları eğitim sürecindeki uygulamaları da etkileyebilmektedir.

Literatür incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin oyuna karşı bakış açılarını araştıran çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Yapılan çalışmalarda okul öncesi öğretmenlerinin; oyuna ilişkin görüşleri (Adak Özdemir & Ramazan, 2014), dış mekân oyunlarına karşı bakış açıları (Çetken & Sevimli Çelik, 2018), ilgi köşelerinde serbest oyun etkinlikleri ile ilgili görüş ve uygulamaları (Erşan, 2011), çocuk oyun ve oyuncakları hakkındaki görüşleri (Erden, 2001), oyun hakkındaki görüşleri (Tuğrul, Metin Aslan, Ertürk, & Özen Altınkaynak, 2014), çocukların oyununa yönelik tutumlarında cinsiyet farklılıkları (Sandberg & Pramling-Samuelsson, 2005) ve yapılandırılmamış oyuna ilişkin görüşleri (Özgünlü & Veziroğlu Çelik, 2018) incelenmiştir. Dramatik oyunun çocuklar için önemi bilimsel birçok çalışma ortaya çıkarılmıştır. Dramatik oyunların; çocuklar için ne ifade ettiği, çocukların gelişim ve öğrenmelerindeki önemi, nasıl geliştirilip destekleneceği, çocukların dramatik oyunlarındaki rolleri gibi konularda okul öncesi öğretmenlerinin bilgilenebilmesi ve bunları uygulamaya aktarması önem arz etmektedir. Bunun için okul öncesi öğretmenlerinin dramatik oyuna karşı bakış açılarının ortaya çıkarılması önem arz etmektedir. Bu araştırmanın amacı; okul öncesi öğretmenlerinin dramatik oyuna karşı bakış açılarını belirlemektir. Bu araştırma ile okul öncesi öğretmenlerinin; dramatik oyun tanımlarını, dramatik oyunları destekleme nedenlerini, dramatik oyunları destekleme yöntemlerini, dramatik oyunlara katılma nedenlerini ve dramatik oyunlara katılma yöntemlerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin dramatik oyuna karşı bakış açılarının incelenmesini amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik desen kullanılmıştır. Nitel araştırmalar deneyimlerin veya olguların algılanmasına ve bunlara yönelik yorumların yapılmasına imkân vermektedir (Creswell, 2007; Merriam, 2013). Kişilerin görüş ve deneyimlerine odaklanan fenomenolojik desende (Cresswell, 2007) fenomenler hakkındaki algılar, fenomenlere yüklenen anlamlar ve fenomen hakkındaki hisler açıklanmaya çalışılmaktadır (Patton, 2014). Bu doğrultuda okul öncesi öğretmenlerinin dramatik oyuna karşı bakış açılarının ortaya çıkarılması için fenomenolojik desen tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında görev yapan 30 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme kullanılarak katılımcılar seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme ulaşılması hızlı ve kolay olan öğelere dayanır. Kolay ulaşılabilir örneklemede araştırmacı ve çalışma grubu arasındaki yakınlık, araştırmacıya erişim kolaylığı ve aşinalık verir (Patton, 2014). Böylece araştırmacı katılımcılarla rahat iletişim kurma imkânına sahip olmuş olur. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

| Demografik Bilgi | | f |
|------------------------|-----------------------|----|
| Cinsiyet | Kadın | 30 |
| | Erkek | 0 |
| Öğrenim Durumu | Lisans | 29 |
| | Yüksek Lisans | 1 |
| Yaş | 20-30 arası | 2 |
| | 31-40 arası | 15 |
| | 41-50 arası | 12 |
| | 51 ve üzeri | 1 |
| Mesleki Deneyim | 1-5 yıl | 2 |
| | 6-10 yıl | 4 |
| | 11-15 yıl | 9 |
| | 16-20 yıl | 8 |
| | 21 yıl ve üzeri | 7 |
| Çalışılan Kurum Çeşidi | Anaokulu | 18 |
| | İlkokul/Ortaokul/Lise | 12 |
| Çalışılan Yaş Grubu | 3 | 4 |
| | 4 | 7 |
| | 5 | 19 |

Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin tamamı kadın ve 29’u lisans mezunudur. Öğretmenlerin çoğu; 31-50 yaş aralığında, 11-20 yıl mesleki deneyime sahip, anaokulunda çalışmakta ve beş yaş grubu çocuklarla çalışmaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanma Süreci

Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme sorularından oluşan görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formunda çalışmanın amacı ve içeriği hakkında bilgilere yer verilmiştir. Araştırmaya katılımın gönüllü olduğu, kişisel bilgilerin üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağı ve toplanan verilerin akademik çalışma amaçlı kullanılacağı açıklanmış ve katılımcıların onayları alınmıştır. Görüşme formu okul öncesi öğretmenlerinin demografik bilgileri ve dramatik oyuna karşı bakış açılarını belirlemeye yönelik beş açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Görüşme soruları ilgili literatür taranarak oluşturulmuştur. Hazırlanan görüşme soruları okul öncesi eğitim alanında iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Hazırlanan görüşme formu çevrimiçi platforma (docs.google.com) aktarılmış ve doldurmaları için okul öncesi öğretmenlerine dijital ortamda gönderilmiştir. Veriler 15-30 Nisan 2021 tarihleri arasında toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerinin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin derinlemesine analiz edildiği içerik analizinde daha önce var olmayan yeni temalar ve kategoriler ortaya çıkarılır (Yıldırım & Şimşek, 2013). İçerik analizinde tümevarım yaklaşımı uygulanmıştır. Tümevarımsal veri analizi gizli bilgilerin ortaya çıkarılmasını ve görünür hale gelmesini sağlamak amacıyla verileri birimlere ayırma ve kategoriler oluşturmayı içeren bir süreçtir (Corbin & Strauss, 2008). Yapılan tümevarım analizi ile verilerden doğrudan üretilen kodların hangi kategori altında toplanacağı belirlenmiştir. Kategoriler arasındaki benzerlikler ve farklılıklar incelenerek araştırma bulgularını oluşturacak temalar ortaya çıkarılmıştır. Elde edilen temalar rapor edilirken katılımcılardan alıntılara yer verilmiştir. Ayrıca tema ve kategorilerin sunumunda frekanslardan yararlanılmıştır. Analizler sırasında okul öncesi öğretmenleri için Ö1, Ö2.... şeklinde kodlar kullanılmış ve o şekilde sunulmuştur.

Geçerlilik ve Güvenilirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik yerine inandırıcılık, nakledilebilirlik, tutarlılık ve onaylanabilirlik terimleri kullanılmaktadır (Lincoln & Guba, 1985). Çalışmanın bir alan uzmanı tarafından incelenmesi, araştırmanın daha önce nitel yöntemle araştırma gerçekleştirilmesi ve araştırma sürecinin ayrıntılı açıklanması çalışmanın inandırıcılığını artırmaktadır. Nakledilebilirliği artırmak için bulgularda doğrudan alıntılardan yararlanılmış ve betimlemelerle sürecin detayları ortaya konmuştur. Tutarlılık için çalışma bir alan uzmanı tarafından incelenmiş ve uzmanın dönütleri dikkate alınmıştır. Son olarak onaylanabilirlik için; uzman incelemesi ve değerlendirmesi süreci işletilmiştir. Ham verilerin bulgularla uyumluluğu uzman meslektaşlarla görüşme ve tartışmalar yaparak onaylanabilirlik sağlanabilmektedir (Merriam, 2013). Bu çerçevede yapılan çalışma bir uzman tarafından incelenmiş ve uzmanın geri bildirimleri dikkate alınmıştır. Ayrıca araştırma sürecinde toplanan tüm bilgi ve belgeler arşivlenmiştir. Etik kurallar çerçevesinde veri analizinde sayılar kullanılarak katılımcılara 1-30 arası sayı verilmiştir. Alıntılarda bu sayılar kullanılmıştır. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi'nden 2021.04.111 karar numaralı etik kurul kararı alınmıştır.

Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin dramatik oyuna karşı bakış açılarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada bulgular “okul öncesi öğretmenlerinin ‘dramatik oyun’ tanımı”, “okul öncesi öğretmenlerinin dramatik oyunları destekleme nedeni”, “okul öncesi öğretmenlerinin dramatik oyunları destekleme yöntemleri”, “okul öncesi öğretmenlerinin dramatik oyunlara katılma nedenleri” ve “okul öncesi öğretmenlerinin dramatik oyunlara katılma yöntemleri” olmak üzere beş başlıkta sunulmuştur. Bulgular sunulurken tablolardan yararlanılmıştır. Bulguların sunumunda frekans kullanılmıştır.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dramatik Oyun Tanımı

Okul öncesi öğretmenlerinin dramatik oyun tanımı için kullandıkları ifadelerde ortaya çıkan tema ve kategoriler tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dramatik Oyun Tanımı İçin Kullandıkları İfadelerde Ortaya Çıkan Tema ve Kategoriler

| Tema | Kategori | f |
|---------------|----------------------------|----|
| Oyun Yapısı | Canlandırma | 12 |
| | Taklit | 6 |
| | Eğlence | 5 |
| | Hayal gücü | 4 |
| | Diğer | 2 |
| | Çocuğa Katkı | |
| | Öğrenmeye katkı | 11 |
| | Gelişime katkı | 9 |
| Çocuğu Tanıma | | 13 |
| | Çocuğu tanıma | 6 |
| | Duyguları yansıtırma | 5 |
| | Kendini ifade etme | 4 |
| | Hayal dünyasını yansıtırma | 2 |

Tablo 2 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin dramatik oyun tanımı için kullandıkları ifadeler oyun yapısı, çocuğa katkı ve çocuğu tanıma olmak üzere üç temada ele alınmıştır. Oyun yapısı teması canlandırma, taklit, eğlence ve hayal gücü kategorilerinden oluşmaktadır. Öğretmenlerden 19’u dramatik oyunu tanımlarken oyunun yapısına vurgu yapmışlar ve daha çok canlandırma ve taklit unsurlarını ifade etmişlerdir. Çocuğa katkı teması öğrenmeye katkı ve gelişime katkı kategorilerinden oluşmaktadır. Öğretmenlerden 16’sının oyun tanımında oyunun gelişime ve öğrenmeye katkısı vurgulanmıştır. Çocuğu tanıma teması çocuğu tanıma,

duyguları yansıtmaya, kendini ifade etme ve hayal dünyasını yansıtmaya kategorilerinden oluşmaktadır. 13 öğretmenin dramatik oyun tanımında çocuğu tanımaya yönelik ifadeler ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin ifadelerinden bazıları şu şekildedir: “İçinden geldiği gibi bir rolü canlandırmadır. (Ö3)”, “Dramatik oyun, çevrelerindeki tüm karakterleri ve hareketleri taklit ettikleri oyundur. (Ö10)”, “Çocukların yaparak yaşayarak özgürce öğrendikleri oyundur. (Ö7)”, “Her tür gelişimine katkıda bulunan oyun türüdür. (Ö16)”, “Çocuğu daha iyi tanıma aracıdır. (Ö29)”, “Çocukların duygularını ifade edebildikleri çok güzel bir oyundur. (Ö13)”.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dramatik Oyunları Destekleme Nedeni

Okul öncesi öğretmenlerinin dramatik oyunları destekleme nedenine yönelik ortaya çıkan tema ve kategoriler tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dramatik Oyunları Destekleme Nedenine Yönelik Ortaya Çıkan Tema ve Kategoriler

| Tema | Kategori | f |
|--------------|------------------------------------|----|
| Çocuğa Katkı | | 24 |
| | Kazanım ve göstergeleri kazandırma | 24 |
| | Eğlenmelerini sağlama | 4 |
| Bilgi Edinme | | 10 |
| | Tanıma | 8 |
| | Anlama | 3 |
| | Gözlem | 1 |
| Diğer | | 3 |

Tablo 3 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin dramatik oyunu destekleme nedenleri çocuğa katkı ve bilgi edinme olmak üzere iki temada ele alınmıştır. Çocuğa katkı teması kazanım ve göstergeleri kazandırma ve eğlenmelerini sağlama kategorilerinden oluşmaktadır. Öğretmenlerden 24'ü çocuklara katkısı olduğu için çocukların dramatik oyunlarını desteklediklerini ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlerin tamamı kazanım ve göstergeleri kazandırma amaçlı dramatik oyunları desteklemişlerdir. Bilgi edinme teması tanıma, anlama ve gözlem kategorilerinden oluşmaktadır. 10 öğretmen çocuk hakkında bilgi edinmek için çocukların dramatik oyunlarını desteklediklerini belirtmişlerdir. Bilgi edinme amaçlı çocukların dramatik oyunlarını destekleyen öğretmenlerden çoğu çocuğu tanıma amaçlı dramatik oyunları desteklemişlerdir. Öğretmenlerin ifadelerinden bazıları şu şekildedir: “Çocuğun dil, psiko-sosyal, motor ve birçok gelişim alanlarını desteklemek için. (Ö1)”, “Çocuklar görerek ve yaşayarak öğrendikleri için. (Ö17)”, “Çocuğun çoğu zaman ifade edemediklerini, dile getiremediklerini oyun ve taklit ile daha rahat ortaya koymaları için. (Ö12)”, “Gerçekte ne hissettiklerini anlayabilmek için. (Ö28)”.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dramatik Oyunları Destekleme Yöntemleri

Okul öncesi öğretmenlerinin dramatik oyunları destekleme yöntemlerine ilişkin ortaya çıkan temalar tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dramatik Oyunları Destekleme Yöntemlerine İlişkin Ortaya Çıkan Temalar

| Tema | f |
|----------------------------|----|
| Oyuna katılma | 12 |
| Ortam hazırlama | 7 |
| Materyal temin etme | 7 |
| Çocuğun katılımını sağlama | 5 |
| Oyunu başlatma | 5 |
| Teşvik etme | 4 |
| Zaman temin etme | 2 |
| Diğer | 2 |

Tablo 4 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin dramatik oyunu destekleme yöntemleri oyuna katılma, ortam hazırlama, materyal temin etme, çocukların katılımını sağlama, oyunu başlatma, teşvik etme ve zaman temin etme olmak üzere yedi temada ele alınmıştır. Öğretmenlerin çoğu çocukların oyununa katılarak çocukların dramatik oyunlarını desteklerken bunu ortam hazırlama ve materyal temin etme izlemiştir. Öğretmenlerin ifadelerinden bazıları şu şekildedir: “Zaman zaman birlikte oyunlarına katılarak. (Ö25)”, “Öncelikle çocukların oyun kurması ve bu oyunu sürdürmesi için uygun ortam oluştururum. (Ö12)”, “Onların oyunlarında kullanabileceği tüm gerçek yaşam araç gereçlerini sınıfta bulduruyorum. (Ö21)”, “Oyun içinde zayıf kalan öğrenciyi eş ya da oyunun durumuna göre ebe seçerek. (Ö15)”, “Dikkat çekici konular bularak. (Ö3)”.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dramatik Oyunlara Katılma Nedenleri

Okul öncesi öğretmenlerinin dramatik oyunlara katılma nedenlerine ilişkin ortaya çıkan tema ve kategoriler tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dramatik Oyunlara Katılma Nedenlerine İlişkin Ortaya Çıkan Tema ve Kategoriler

| Tema | Kategori | f |
|-------------------------------------|------------------------------------|----|
| Oyun Sürecini İyileştirme | | 17 |
| | Oyunun etkililiğini artırma | 10 |
| | Problem durumunu çözme | 9 |
| Çocuğa Katkı | | 14 |
| | Kazanım ve göstergeleri kazandırma | 14 |
| | Eğlenmelerini sağlama | 3 |
| Bilgi Edinme | | 9 |
| | Çocuğu anlama | 5 |
| | Çocuğu tanıma | 4 |
| | Çocuğu gözleme | 2 |
| Öğretmen-Çocuk Etkileşimini Artırma | | 6 |
| Diğer | | 3 |

Tablo 5 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin dramatik oyunlara katılma nedenleri oyun sürecini iyileştirme, çocuğa katkı, bilgi edinme ve öğretmen-öğrenci etkileşimini artırma olmak üzere dört temada ele alınmıştır. Oyun sürecini iyileştirme teması oyunun etkililiğini artırma ve problem durumunu çözme kategorilerinden oluşmaktadır. Öğretmenlerden 17’si çocukların oyun süreçlerinin iyileşmesi için çocukların dramatik oyunlarına katıldıklarını ifade etmişlerdir. Çocuğa katkı teması kazanım ve göstergeleri kazandırma ve eğlenmelerini sağlama kategorilerinden oluşmaktadır. Öğretmenlerden 14’ü kazanım ve göstergeleri kazandırma amaçlı çocukların dramatik oyunlarına katıldıklarını belirtmişlerdir. Bilgi edinme teması çocuğu anlama, çocuğu tanıma ve çocuğu gözleme kategorilerinden oluşmaktadır. Öğretmenlerden dokuzu bilgi edinme amaçlı çocukların dramatik oyunlarına katıldıklarını vurgulamışlardır. Bu öğretmenlerin çoğu çocuğu anlama ve çocuğu tanıma amaçlı dramatik oyunlara katılmışlardır. Öğretmen-çocuk etkileşimini artırma teması kategorilere ayrılmamış ve aynı ad ile sunulmuştur. Öğretmenlerden altısı öğretmen-çocuk etkileşimini artırma amaçlı çocukların dramatik oyunlarına katılmışlardır. Öğretmenlerin ifadelerinden bazıları şu şekildedir: “Oyunun daha etkili olması için. (Ö19)”, “Bir yerde tıkanıklarını hissettiğim an. (Ö11)”, “Daha fazla öğretmek istediğimde. (Ö27)”, “Onların farklı gelişim alanlarında gelişmelerini desteklemek için. (Ö16)”, “Onları daha yakından tanımak için. (Ö21)”, “Çocukların duygularını daha iyi anlamak için. (Ö29)”, “Eğleneceklerini düşündüğüm için. (Ö15)”.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dramatik Oyunlara Katılma Yöntemleri

Okul öncesi öğretmenlerinin dramatik oyunlara katılma yöntemlerine ilişkin ortaya çıkan temalar tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dramatik Oyunlara Katılma Yöntemlerine İlişkin Ortaya Çıkan Temalar

| Tema | f |
|--------------------------|----|
| Rol Alarak | 26 |
| Davet Edilerek | 7 |
| Oyun Kurucu/Lider Olarak | 4 |
| Dışardan Kontrol Ederek | 2 |

Tablo 6 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin dramatik oyunlara katılma yöntemleri rol alarak, davet edilerek, oyun kurucu/lider olarak ve dışardan kontrol ederek olmak üzere dört temada ele alınmıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu rol alarak çocukların dramatik oyunlarına katıldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin ifadelerinden bazıları şu şekildedir: “Genellikle kendimde oyun içerisinde bir rol alarak öğretmenleri olarak değil de bir akranları gibi oyunlarına katılırım. (Ö12)”, “Çocuklar dramatik oyuna başladıklarında beni de oyuna katmak isterlerse katılıyorum. (Ö21)”, “Gerektiğinde oyun kurucu olarak. (Ö9)”, “Bazen uzaktan içlerine girmeden komutlar vererek yönlendiririm. (Ö28)”.

Tartışma

Okul öncesi öğretmenleri dramatik oyunu tanımlarken daha çok taklit, canlandırma ve eğlence unsurlarını vurgulamışlardır. Bunun yanında çocuğa katkısından ve çocuğu tanımadaki rolünden bahsetmişlerdir. Literatürdeki dramatik oyun tanımları incelendiğinde; taklit içerdiği (Adıgüzel, 2006; Oruç, 2013; Smilansky, 1968), canlandırma yapıldığı (Smilansky, 1968) ve çocuğu tanımadaki etkili olduğu (Gottfried vd., 2009) ifade edilmektedir. Genel olarak oyunun tanımında ise gelişimi desteklediği, en etkin öğrenme süreci olduğu ve çocukların hoşlanarak yer aldığı bir etkinlik olduğu vurgulanmaktadır (Baykoç Dönmez, 1992). Buradan okul öncesi öğretmenlerinin dramatik oyun tanımlarının literatürdeki tanımlara uygun olduğu söylenebilir. Bu sonuç olumlu olarak değerlendirilebilir. Çünkü dramatik oyunun ne anlam ifade ettiğinin okul öncesi öğretmenleri tarafından bilinmesi önem arz etmektedir. Öğretmenlerin oyun tanımı ile ilgili yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Örneğin oyunun; çocukları tanımak için önemli bir zaman dilimi (Van Hoorn, Nourot, Scales & Alward, 2014), eğlence aracı ve öğrenme dili (Tuğrul vd., 2014) olduğu okul öncesi öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenleri çocuklara katkısı olduğunu düşündükleri için ve çocuklar hakkında bilgi edinmek için çocukların dramatik oyunlarını desteklemişlerdir. Erken çocukluk döneminde öğretmen desteği çocukların daha başarılı öğrenenler olmasında ve ileri düzey sosyal ve akademik kazanımlar elde etmelerinde önemli bir role sahiptir (Hamre, Pianta, Burchinal, Field, Locasale Crouch, Downer, Howes, LaParo & Scott-Little, 2012). Ayrıca, yetişkinlerin desteğinin çocukların oyun ve öğrenme deneyimlerini geliştirmede çok önemli bir rolü olduğu yapılan araştırmalarda ortaya çıkmıştır (Manning Morton & Thorp, 2004). Çocukların kazanımlara ulaşması için oyunun önemli bir rolü olduğu birçok araştırmacı tarafından kabul edilmektedir (Erşan, 2006; Kendrick, 2005; Löhfdahl, 2005). Aynı zamanda oyun çocukların gizli yeteneklerini keşfetme imkânı sunmaktadır (Poyraz, 2003). Bu açıdan okul öncesi öğretmenlerinin çocukların dramatik oyunlarını desteklemeleri önem arz etmektedir.

Çocukların dramatik oyunlarına katılarak çocukların dramatik oyunlarını destekleme öğretmenlerin en çok kullandığı yöntem olmuştur. Öğretmenler bunun yanında ortam hazırlayarak ve materyal temin ederek çocukların dramatik oyunlarını desteklemişlerdir. Öğretmenlerin çocukların dramatik oyunlarına katılmaları oyunun kazanımlarının farkında olduklarının ve oyuna önem verdiklerinin göstergesidir. Kontos (1999) öğretmenlerin oyuna katılımının çocukların optimal gelişimine ve erken okul başarısına katkı sunacağını belirtmektedir. Vygotsky (1976) çocukların öğrenme potansiyelini en üst düzeye çıkarmak için yetişkinlerin çocuk oyunlarında aktif rol almalarının gerekli olduğunu öne sürmektedir. Çocukların oyunlarının kaliteli olması için uygun mekân ve malzemeye ihtiyaç vardır (Tarman & Tarman, 2011). Yang’a (2013) göre öğretmenler mekân ve materyal temin ederek çocukların oyunlarını desteklemelidir. Çocukların oyun ortamlarını düzenleme çocukların; öğrenmelerinin ilerlemesini sağlamakta (Erşan, 2006), okuma yazma becerilerini geliştirmekte (Saracho, 2001) ve yeni bir şeyler üretmelerine fırsat sunmaktadır (Erbay & Durmuşoğlu Saltalı, 2012). Bunun için oyun ortamlarını düzenleme öğretmenlerin temel sorumlulukları arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin çocukların oyunlarına katıldıkları (Kontos, 1999; Yang, 2013) ve

çocukların oyunu için ortam hazırladıkları daha önceki araştırmalarda da ortaya çıkmıştır (Kontos, 1999; Tarman & Tarman, 2011; Yang, 2013).

Okul öncesi öğretmenleri oyunun etkililiğini artırmak ve oyunda ortaya çıkan problemleri çözmek gibi oyun sürecinin daha etkili olması için çocukların dramatik oyunlarına katılmışlardır. Bunun yanında çocuğa katkı sunmak, çocuk hakkında bilgi edinmek ve öğretmen-çocuk etkileşimini artırmak için çocukların dramatik oyunlarına katılmışlardır. Öğretmenlerin dramatik oyunlara katılma nedenleri literatür tarafından da desteklenmektedir. Çocukların oyununa katılan öğretmenler çocukların ilgi ve dikkatlerini canlı tutarak çocukların etkili bir oyun sürdürmelerine katkı sağlayabilirler (Musatti & Mayer, 2011). Bazı durumlarda çocuklar oyundaki materyaller veya roller için problem yaşayabilirler. Böyle durumlarda öğretmenlerin arabulucu rollerini sergileyerek problem durumunun çözümü için girişimlerde bulunmaları gerekebilir. Wood ve Attfield (2005) çocukların oyunlarında ortaya çıkan problem durumlarına karşı tetikte olmanın öğretmenin rolleri arasında olduğunu belirtmektedir (Akt: Yang, 2013). Yapılan araştırmalarda (Kontos, 1999; Tarman & Tarman, 2011; Yang, 2013) okul öncesi öğretmenleri çocukların problem durumlarında oyuna katıldıklarını belirtmişlerdir. Yang (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin çoğu aktif katılımlarının çocukların oyun yoluyla öğrenmelerini geliştirebileceğine inanmaktadırlar. Bunun için farklı temalara göre oyun kaynak ve materyallerini zenginleştirdiklerini belirtmişlerdir. Oyun yetişkinlere çocukları daha iyi tanıma fırsatı sunduğu (Poyraz, 2003) için öğretmenler oyun aracılığı ile çocuklar hakkında ayrıntılı bilgi edinebilmektedirler. Öğretmenlerin çocuklarla etkileşimlerinin çocuklar açısından birçok faydası bulunmaktadır. Nitelikli öğretmen çocuk etkileşimi çocukların; düzenli ve sürekli geri bildirim almalarına, kelime dağarcıklarının artmasına, düşünmelerine, bütün gelişim alanlarının gelişmesine (Hamre, Hatfield, Pianta & Jamil, 2014), akranlarıyla olumlu ilişkiler sergilemelerine (Colwell & Lindsey, 2003), birçok düzeyde bilgi yapılandırmasına (Vygotsky, 1976) ve okul başarısına (Kontos, 1999) katkı sunmaktadır. Öğretmenler çocuklarla farklı bağlamlarda etkileşime girmektedirler. Oyun çocuklarla etkileşime girmenin en doğal yollarından biridir. Vygotsky, yetişkinlerin çocuklarla oynamasının, çocukların yaşlılarıyla oynaması kadar önemli olduğunu belirtmektedir (Tarman & Tarman, 2011).

Okul öncesi öğretmenlerinin çoğu bir rol alarak çocukların dramatik oyunlarına katılmışlardır. Literatürde öğretmenlerin çocukların oyunlarına rol alarak girmelerinin önemi vurgulanmaktadır. Rol alarak çocukların oyunlarına katılan öğretmenler rol yapma ve akran etkileşimi gibi rol-model becerilerini gösterirler (Johnson, Christie & Wardle, 2005; Akt: Tarman & Tarman, 2011). Erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımını benimseyenler, öğrenme potansiyelini en üst düzeye çıkarmak için yetişkinlerin çocukların oyununda aktif bir rol alması gerektiğini varsayar (Berk & Winsler, 1995). Yang (2013) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin rol alarak çocukların oyunlarına katıldıkları ortaya çıkmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi öğretmenleri dramatik oyunu tanımlarken canlandırma, taklit ve hayal gücü gibi oyun yapısına yönelik unsurları daha çok dikkate almışlardır. Dramatik oyun tanımlarında da canlandırma ve taklit unsurları ön plana çıktığı için okul öncesi öğretmenlerinin dramatik oyun hakkında yeterli bilgiye sahip oldukları söylenebilir. Okul öncesi öğretmenleri dramatik oyunların çocuklara katkısını farkındadırlar ve bu katkının gerçekleşebilmesi için çocukların oyunlarına katılmışlardır. Çocukların; dramatik oyunlardan etkili bir şekilde yararlanılabilmeleri, ilgi ve dikkatlerini canlı tutmaları ve problem durumlarına müdahale edebilmek için okul öncesi öğretmenleri çocukların dramatik oyunlarına katılmışlardır. Okul öncesi öğretmenleri rol alarak çocukların dramatik oyunlarına katılarak rol-model becerilerini çocuklara sunma fırsatı oluşturmuşlardır. Okul öncesi öğretmenlerinin dramatik oyuna karşı bakış açıları eğitim sürecindeki uygulamaları etkilemektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin; dramatik oyunun çocuklar için ne anlama geldiğini, çocuklar için niçin önemli olduğunu, çocukların dramatik oyunlarının nasıl geliştirileceğini, çocukların dramatik oyunlarında kendilerinin rolünü bilmeleri ve bu bilgilerini uygulamaya aktarmaları önemsenmektedir.

Dramatik oyunun çocuklar için birçok katkısının bulunduğu kabul edilen bir gerçektir. Okul öncesi öğretmenleri ortam, zaman ve materyal temin ederek çocukların dramatik oyunlarını desteklemelidirler. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların dramatik oyunlarına katılmaları oyunun katkısını artırıcı etkiye sahip olduğu için okul öncesi öğretmenlerinin çocukların dramatik oyunlarına katılmaları önerilmektedir. Aynı konu okul öncesi çocukları, okul öncesi öğretmen adayları ve aileler ile gerçekleştirilebilir. Aynı şekilde aynı konu sınıf

ortamında gözlem yöntemi kullanılarak incelenebilir. Okul öncesi öğretmenlerinin dramatik oyunları eğitim sürecinde bütünleştirmelerine yönelik uygulamalı çalışmalar yapılabilir. Bu çalışma araştırmaya katılan 30 okul öncesi öğretmeni ile ve veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme formu ile sınırlıdır.

Kaynakça

- Adak Özdemir, A., & Ramazan, O. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin oyuna ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 298-308.
- Adıgüzel, Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-30.
- Aksoy, A. B., & Dere Çiftçi, H. (2014). *Erken Çocukluk Döneminde Oyun*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aktaş Arnas, Y. (2017). Oyun, öğrenme ve deneyimin birleşimi: Çocuk müzeleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(2), 17-30. <https://doi.org/10.21612/yader.2017.010>
- Anderson-McName, J. K., County, C., & Bailey, S. J. (2010). *The importance of play in early childhood development*. Montana State University Extension. <http://lanefacs.pbworks.com/w/file/attach/65563699/Importance%20of%20Play.pdf>
- Ayan, S. & Memiş, U. A. (2012). Erken çocukluk döneminde oyun. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14(2), 143-149.
- Baykoç Dönmez, N. (1992). Çocuğun sosyal ve duygusal gelişiminde oyunun rolü. *Okul Öncesi Dergisi*, 43, 10-12.
- Bennett, N., Wood, L., & Rogers, S. (1997). *Teaching through play: Teachers' thinking and classroom practice*. Open University Press.
- Berk, L., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. National Association for the Education of Young Children.
- Brosterman, N. (1997) *Inventing kindergarten*. H. N. Abrams.
- Colwell, M., & Lindsey, E. (2003). Teacher-child interactions and preschool children's perceptions of self and peers. *Early Child Development and Care*, 173(2-3), 249-258. <https://doi.org/10.1080/0300443030303096>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research method: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Çetken, H. S., & Sevimli Çelik, S. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin dış mekân oyunlarına karşı bakış açılarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(2), 318-341.
- Deunk, M., Berenst, J., & De Gloppe, K. (2008). The development of early sociodramatic play. *Discourse Studies*, 10(5), 615-633. <https://doi.org/10.1177/1461445608094215>
- Erbay, F., & Durmuşoğlu Saltalı, N. (2012). Altı yaş çocuklarının günlük yaşantılarında oyunun yeri ve annelerin oyun algısı. *Abi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 249-264.
- Erden, Ş. (2001). *Anaokullarına devam eden çocukların ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin çocuk oyun ve oyuncakları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Erşan, Ş. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubundaki çocukların oyun ve çalışma (iş) ile ilgili algılarının incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Erşan, Ş. (2011). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ilgi köşelerinde serbest oyun etkinlikleri ile ilgili görüş ve uygulamalarının incelenmesi*. [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Goldstein, J. (2012). *Play in children's development, health and well-being*. Toy Industries of Europe.

- Gottfried, A. W., Gottfried, A. E., & Guerin, D. W. (2009). Issues in early prediction and identification of intellectual giftedness. In F. D. Horowitz, R. F. Subotnik, & D. J. Matthews (Eds.), *The development of giftedness and talent across the life span* (pp. 43–56). DC: American Psychological Association.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., Locasale Crouch, J., Downer, J. T., Howes, C., LaParo, K., & Scott-Little, C. (2012). Supporting effective teacher-child interactions through coursework: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. *American Educational Research Journal*, 49(1), 88-123. <https://doi.org/10.3102/0002831211434596>
- Hamre, B., Hatfield, B., Pianta, R., & Jamil, F. (2014). Evidence for general and domain-specific elements of teacher-child interactions: Associations with preschool children's development. *Child Development*, 85(3), 1257-1274. <https://doi.org/10.1111/cdev.12184>
- Hughes, F. P. (1995). *Children, play, and development*. Sage Publications.
- Kendrick, M. (2005). Playing house: A sideways glance at literacy and identity in early childhood. *Journal of Early Childhood Literacy*, 5(1), 5-28. <https://doi.org/10.1177/1468798405050592>
- Kontos, S. (1999). Preschool teachers' talk, roles, and activity settings during free play. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 363-382.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Löhf Dahl, A. (2005). "The funeral": A study of children's shared meaning-making and its developmental significance. *Early Years*, 25(1), 5-16. <https://doi.org/10.1080/09575140500042775>
- Manning Morton, J., & Thorp, M. (2004). *Key times for play*. Open University Press.
- McCaslin, N. (2016). *Yaratıcı drama sınıfın içinde ve dışında* (P. Özdemir Şimşek, Çev.). Nobel Yayınevi.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Meb Basımevi.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Nobel Yayınevi.
- Miller, E. & Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school*. Alliance for Childhood.
- Moyles, J. R. (1991). *Just playing? The role and status of play in early childhood education*. Open University Press.
- Munoz, J. M., Braza, F., & Carreras, R. (2004). Controlling relationships in preschool children. *International Journal of Behavioral Development*, 28(5), 444-448. <https://doi.org/10.1080/01650250444000162>
- Musatti, T., & Mayer, S. (2011). Sharing attention and activities among toddlers: The special dimension of the setting and the educator's role. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(2), 207–221. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.574408>
- Oruç, K. (2013). *Drama ve okul tiyatrosu*. Mitos-Boyut Yayınları.
- Özgünlü, M., & Veziroğlu Çelik, M. (2018). Okul öncesi eğitimde yapılandırılmamış oyuna ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1691-1700. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2389>
- Patton, Q. M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün, S. B. Demir, Çev.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. Norton.
- Poyraz, H. (2003). *Okul öncesi dönemde oyun ve oyuncak*. Anı Yayıncılık.
- Sandberg, A., & Pramling-Samuelsson, I. (2005). An interview study of gender differences in preschool teachers' attitudes toward children's play. *Early Childhood Education Journal*, 32(5), 297-305. <https://doi.org/10.1007/s10643-005-4400-x>

- Saracho, O. N. (2001). Exploring young children's literacy development through play. *Early Child Development and Care*, 167(1), 103-114. <https://doi.org/10.1080/0300443011670109>
- Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. Morpa Kültür Yayınları.
- Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. John Wiley & Sons.
- Tarman, B., & Tarman, İ. (2011). Teachers' involvement in children's play and social interaction. *İlköğretim Online*, 10(1), 325-337.
- Tekerek, N. (2006). Oyun kavramı'ndan drama'ya drama'dan dramatik eğitim'e. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 22(22), 47-73. https://doi.org/10.1501/TAD_0000000063
- Tuğrul, B., Metin Aslan, Ö., Ertürk, H. G., & Özen Altınkaynak, Ş. (2014). Anaokuluna devam eden altı yaşındaki çocuklar ile okul öncesi öğretmenlerinin oyun hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 101-115.
- Unicef. (2004). *Çocuk haklarına dair sözleşme*. https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF_CocukHaklarinaDairSozlesme.pdf
- Van Hoorn, J. L., Monighan-Nourot, P., Scales, B., & Alward, K. R. (2014). *Play at the center of the curriculum*. Pearson.
- Vygotsky, L. S. (1976). Play and its role in the mental development of the child. In J. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva (Eds.), *Play: Its role in development and evolution* (pp. 536-552). Basic Books.
- Yang, Y. (2013). A qualitative study of teachers' involvement in children's play. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 4(4), 1244-1251.
- Yavuzer, H. (2000). *Çocuk psikolojisi*. Remzi Kitapevi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

EXTENDED SUMMARY

Preschool teachers' perspectives on dramatic plays holds significance in terms of the meaning and function of dramatic plays for children, the importance of dramatic plays in children's development and learning, methods to be used for developing and supporting dramatic plays, and the role of teachers in children's dramatic plays. The present study aims to identify preschool teachers' perspectives on dramatic plays and to investigate preschool teachers' definitions of dramatic plays, their rationales and methods of supporting dramatic plays, as well as their rationales and methods of participating in dramatic plays.

The present study was conducted using phenomenological pattern design, one of the qualitative research methods. The study group consisted of 30 pre-school teachers actively working in the 2020-2021 academic year. Participants were selected using purposive convenience sampling, one of the purposive sampling methods. Data collection was performed with an interview form consisting of semi-structured interview questions developed by the researcher. For data analysis, content analysis technique was used. The themes obtained were reported by presenting direct quotations from the participants. Codes as T 1, T 2... were used in the analyses to represent the preschool teachers. The same codes were used when reporting the results.

The results of the study showed that the expressions used by the preschool teachers for the definition of dramatic plays emerged in three themes: play structure, contribution to the child and getting to know the child. The play structure theme consists of impersonation, imitation, fun and imagination. Nineteen of the teachers defined the dramatic plays by emphasizing the structure of the play. Teachers mentioned the elements of impersonation and imitation most often. It has been seen that the rationale of preschool teachers to support the dramatic plays consists of two themes: contribution to the child and knowledge acquisition. The "contribution to the child" theme consists of the following categories: enabling children to acquire learning outcomes/indicators and ensuring that children have fun. The "knowledge acquisition" theme consists of the categories of getting to know the child, understanding the child and observation. Twenty-four of the teachers stated that they support the children's dramatic plays due to the plays' contribution to the children. All of these teachers supported dramatic plays in order for the children to acquire the learning outcomes and indicators. The methods that preschool teachers use to support dramatic play emerged in seven themes: participating in the play, preparing the environment, providing materials, ensuring the participation of children, starting the play, encouraging and providing time. Most of the teachers participated in the children's play by taking part in the play and supported the children's dramatic play. Taking part in the play was followed by the methods of preparing the environment and providing materials. The preschool teachers' rationales for participating in dramatic plays are discussed in four themes: improving the play process, contribution to the child, knowledge acquisition and increasing teacher-student interaction. The theme of "improving the play process" consists of the categories of increasing the effectiveness of the play and solving the problems that occur. The theme of "contribution to the child" consists of the categories of providing learning outcomes and indicators and making children have fun. The theme of "knowledge acquisition" consists of the categories of understanding the child, getting to know the child, and observing the child. Seventeen of the teachers stated that they participate in children's dramatic plays in order to improve the children's play process. The methods that preschool teachers use for participating in dramatic plays are discussed in four themes: by taking part in the play, by being invited to the play, as the play-maker/leader, and controlling the play as an outsider. Majority of the teachers stated that they participate in children's dramatic plays by taking part in the play.

In conclusion, preschool teachers defined dramatic plays by emphasizing elements that are focused on the structure of the play; such as impersonation, imitation and imagination. Preschool teachers are aware of the beneficial contribution of dramatic plays to children, therefore; they choose to participate in children's plays to maximize the said contribution. Preschool teachers have participated in children's dramatic plays in order to enable children to benefit from dramatic plays in the most effective way, to keep children's interest and attention active, and to intervene in problems when they arise. Preschool teachers created the opportunity to present their role-model skills to children by taking part in children's dramatic plays.

**DIE WIRKUNG DES INDIVIDUELLEN GLÜCKS AUF DAS ORGANISATIONALE
COMMITMENT: EINE ANWENDUNG IN FÜNF-STERNE-HOTELBETRIEBEN IN ANKARA**
**BİREYSEL MUTLULUĞUN ÖRGÜTSEL BAĞLILIĞA ETKİSİ: ANKARA'DAKİ BEŞ YILDIZLI
OTEL İŞLETMELERİNDE BİR UYGULAMA**

Filiz DEMİR

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu
Turizm Rehberliği
filizdemir@kmu.edu.tr
ORCID: 0000-0002-5906-6982

Ümmühan GÜLNAR

Selçuk Üniversitesi
Kadınhanı Faik İçil MYO
Yönetim ve Organizasyon
ugulnar@selcuk.edu.tr
ORCID: 0000-0002-7886-5296

ZUSAMMENFASSUNG

ÖZ

Geliş Tarihi:

01.12.2022

Kabul Tarihi:

12.04.2023

Yayın Tarihi:

30.06.2023

Anahtar Kelimeler

Bireysel Mutluluk,
Örgütsel Bağlılık,
Beş Yıldızlı Oteller

Schlüsselwörter

Individuelles Glück,
Organisationales
Commitment,
Fünf-Sterne-Hotels

Ziel dieser Forschung ist, die Wirkung der individuellen Glückswahrnehmung von Mitarbeitern auf ihr organisationales Commitment zu untersuchen. Darüber hinaus wird im Rahmen der Studie untersucht, ob es einen Unterschied in dem individuellen Glück und dem organisationalem Commitment der Mitarbeiter nach demografischen Variablen gibt. Im Rahmen der Studie wurde die Befragungsmethode bevorzugt, die zu den quantitativen Forschungstechniken zählt. Die Forschungsdaten wurden von 660 Mitarbeitern, die im Jahr 2022 in 5-Sterne-Hotels in Ankara arbeiteten, durch eine Convenience-Sampling-Methode gesammelt. Zur Datenerhebung wurden die von Hills und Argyle (2002) entwickelte Oxford Happiness Skale und die von Allen und Meyer (1990) entwickelte Organizational Commitment Skale verwendet. Die aus den Fragebögen erhaltenen Daten wurden mit Korrelation, Regression, t-Test und Anova-Tests analysiert. Dement-sprechend wurden signifikante und positive Zusammenhänge zwischen dem individuellen Glück der Mitarbeiter und ihrem organisatorischen Commitment gefunden, und es zeigte sich, dass individuelles Glück einen positiven Effekt auf das organisatorische Commitment hat. Zudem wurde festgestellt, dass sich das individuelle Glück der Mitarbeiter je nach demografischen Variablen unterscheidet. Die Ergebnisse der Studie wurden mit Studien der Literatur verglichen, interpretiert und Empfehlungen wurden entwickelt. Es wird angenommen, dass diese zur Literatur beitragen wird, indem sie eine Lücke im Bereich des Organisationsverhaltens schließt.

Bu araştırmada, çalışanların bireysel mutluluk algılarının örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca çalışma kapsamında çalışanların bireysel mutlulukları ve örgütsel bağlılıklarında demografik değişkenlere göre bir farklılık olup olmadığı incelenmektedir. Çalışma kapsamında nicel araştırma tekniklerinden olan anket yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma verileri 2022 yılında Ankara ilinde bulunan 5 yıldızlı otellerde çalışan 660 personelden kolayca örnekleme yöntemiyle toplanmıştır. Verilerin toplanmasında Hills ve Argyle (2002) tarafından geliştirilen Oxford Mutluluk Ölçeği ile Allen ve Meyer (1990) tarafından geliştirilen örgütsel bağlılık ölçeği kullanılmıştır. Anketlerden elde edilen veriler korelasyon, regresyon, t-testi ve Anova testleriyle analiz edilmiştir. Buna göre çalışanların bireysel mutlulukları ile örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı ve pozitif ilişkiler saptanmış, bireysel mutluluğun örgütsel bağlılık üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Demografik değişkenlere göre de çalışanların bireysel mutluluğunun farklılaştığı görülmüştür. Çalışma bulguları alan yazındaki araştırmalarla karşılaştırılarak yorumlanmış ve öneriler geliştirilmiştir. Bu çalışmayla örgütsel davranış alanındaki bir boşluğun doldurulması literatüre katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1212851>

Atıf/Cite as: Demir, F., & Gülnar, Ü. (2023). Die Wirkung des Individuellen Glücks auf das Organisationale Commitment: Eine Anwendung in Fünf-Sterne-Hotelbetrieben in Ankara. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(2), 856-870.

Einleitung

Heutzutage haben Organisationen die Bedeutung von Arbeitskräften erkannt, um ihre Leistung steigern zu können und sich so Wettbewerbsvorteile zu verschaffen. Zeitgenössische Organisationen, die Arbeit respektieren, erkennen zunehmend den strategischen Wert der Mitarbeiterzufriedenheit. Studien zeigen, dass die Arbeitsleistung und organisatorische Produktivität von Mitarbeitern in Organisationen, die danach streben, die Mitarbeiterzufriedenheit zu priorisieren, im richtigen Verhältnis steigen (Taris & Schreurs, 2009; Whitter, 2022; Kumar u.a., 2022). Gerade in den letzten Jahren hat die Tendenz zu den Themen Organisationsverhalten und positivem Verhalten zugenommen. Es wird angenommen, dass empirische Studien zu Konzepten wie Mitarbeitermotivation, Mitarbeiterbindung, organisatorischer Stolz, organisatorische Gerechtigkeit, und organisatorische Tugend zunehmend zur Literatur beitragen. Auch die Konzepte des individuellen Glücks, des Mitarbeiterglücks und des organisatorischen Commitments haben in letzter Zeit ihren Platz in der Literatur als populäre Konzepte eingenommen.

Konzepte wie individuelles Glück und Mitarbeiterglück bedeuten, dass eine Person mit ihrem Leben zufrieden und emotional positiv eingestellt ist, eine starke Struktur hat und somit individuelle und organisatorische Ziele leichter erreicht (Loftus u.a., 1992; Myers & Diener, 1995). Auch hier ist organisatorisches Commitment für Institutionen extrem wichtig. Die Zufriedenheit der Mitarbeiter verbessert die Gesamtqualität des Unternehmens, indem sie die harmonische Unternehmenskultur verbreitet und letztendlich das organisatorische Commitment der Mitarbeiter auslöst. Darüber hinaus sind die Arbeitsmotivation und Produktivität von Mitarbeitern mit starkem organisatorischem Commitment ebenfalls stark. Solche Faktoren erhöhen den Beitrag der Mitarbeiter, indem sie ihre volle Beteiligung an arbeitsbezogenen Prozessen gewährleisten (Zhao & Pan, 2019; Uyaroglu, 2019; Dehaghi, 2012).

Ziel dieser Studie ist es, den Effekt der individuellen Glückswahrnehmung auf das organisationale Commitment zu untersuchen und zu erforschen, ob sich das individuelle Glück und das organisationale Commitment der Mitarbeiter nach demographischen Variablen unterscheiden. Individuelles Glück, also Mitarbeiterglück; hängt mit den Konzepten der sozialen Entwicklung, Ehrlichkeit, Toleranz, Verständnis, dem Ignorieren des minimal tolerierbaren Fehlers und der moralischen Güte zusammen. Es nimmt auch seinen Platz in der Literatur als ein Konzept, das im Studienbereich der positiven Psychologie, des Organisationsverhaltens und der Managementdisziplinen liegt. Und dieses Konzept kann als endgültiges Ziel bezeichnet werden, das Menschen nach ihrem Verhalten, ihren Bestrebungen und Bemühungen erreichen möchten. Menschen, die ihr Leben lang unterschiedliche Ziele verfolgen, haben das Potenzial, die Institution zum Erfolg zu führen und einen Mehrwert für das Unternehmen zu schaffen, sowie individuell glücklich zu sein, wenn diese Ziele erreicht werden. Sicher ist, dass dieses Potenzial das organisatorische Commitment der Mitarbeiter erhöht (Garg & Rastogi, 2009; Dehaghi, 2012).

Falls man die Literatur betrachtet, gibt es unterschiedliche Studien, die sich mit den Begriffen Glück und organisationales Commitment befassen. Sancak (2019) hat den Zusammenhang zwischen räumlicher Anordnung in Schulen, der Zufriedenheit von Lehrern und dem Commitment der Organisation untersucht. Uyaroglu (2019) hat die Wahrnehmungen von Lehrkräften in Bezug auf organisatorisches Commitment und organisatorisches Glück gemessen und die Unterdimensionen des organisatorischen Glücks bestimmt. Er hat auch untersucht, welche Maßnahmen erforderlich sind, um das Glücksempfinden zu steigern. Mehdad und Iranpour (2014) haben die Beziehung zwischen religiösen Überzeugungen, Zufriedenheit am Arbeitsplatz und organisatorischem Commitment bei Krankenhausmitarbeitern untersucht; Paul u.a. (2020) hingegen haben die Mediatorrolle von subjektiven Wohlfühlkomponenten wie Zufriedenheit und Glück im Zusammenhang von Resilienz und organisationalem Commitment vorgeschlagen und empirisch getestet.

Meyer und Allen (1997: 67) definieren organisationales Commitment als eine psychologische Struktur, die mit den Merkmalen der Beziehung des Mitarbeiters zum Unternehmen und der Entscheidung weiterzumachen, zusammenhängt. Tatsächlich wird bei der Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Mitarbeiterzufriedenheit und organisatorischem Commitment geschätzt, dass die Untersuchung der möglichen Auswirkungen des individuellen Glücks, das ein psychologisches Potenzial hat, auf das organisatorische Commitment dazu beitragen wird, die Lücke in der Literatur zu schließen. Darüber hinaus soll es einen Beitrag zur Literatur leisten, indem es eine Quelle für zukünftige Forschung bietet. In diesem Rahmen werden im ersten

Teil die Konzepte des individuellen Glücks und des organisationalen Commitments theoretisch untersucht, Hypothesen entwickelt und ein Forschungsmodell entworfen. Im zweiten Teil wird die Methode der Untersuchung erwähnt und im dritten Teil werden die Ergebnisse der Analyse erläutert. Im letzten Teil der Studie werden die Ergebnisse ausgewertet und Vorschläge entwickelt.

Theoretischer Rahmen und Hypothesen

Individuelles Glück

Individuelles Glück oder subjektives Wohlbefinden ist ein immaterieller Wert, der im Allgemeinen als das Erleben häufiger positiver Emotionen, selten negativer Emotionen und das Erreichen einer hohen Lebenszufriedenheit definiert wird (Doğan & Sapmaz, 2012: 298). Der von Mensch zu Mensch unterschiedlich empfundene Glücksbegriff wird als die positive emotionale Struktur eines Menschen und die Zufriedenheit mit seinem Leben definiert. In diesem Zusammenhang wird behauptet, dass Individuen glücklicher sind, wenn sie ihre gewünschten Ziele erreichen. In einer psychologischen Studie, die in 1989 von Michael Fordyce durchgeführt wurde, wurden Personen gefragt, was das Wichtigste in ihrem Leben sei. Über die Hälfte der Teilnehmer antwortete mit „Glück“ (Loftus u.a., 1992). Dies beweist, dass Glückseligkeit der Hauptzweck des Lebens ist. Der emotionale Zustand der Person, die Ereignisse, die sie erlebt, die aktuellen Situationsbedingungen bestimmen das Glück. Mit anderen Worten, der Einzelne hält den Schlüssel zum Glück in seinen eigenen Händen und formt sein Verhalten, seine Ansichten und Perspektiven, um Glück zu finden. Durch systematisches Training von Herz und Verstand können Individuen Situationen schaffen, in denen sie mit den Ergebnissen der Ereignisse zufrieden sind (Wilson, 1967: 295).

Glücklich sein bedeutet stark zu sein, Glück zu haben, Behagen und Zufriedenheit; sich in einem Zustand des Friedens zu befinden, indem man Dinge tut, die den Menschen Spaß machen (Loftus u.a., 1992). Glückliche Menschen haben vier grundlegende Persönlichkeitsmerkmale. Diese sind Respekt, ein Gefühl der Selbstbeherrschung, Optimismus und Extraversion. Besonders in westlichen Kulturen, in denen Individualität vorherrscht, wurde beobachtet, dass die meisten Menschen mit sich selbst zufrieden sind und sich intelligenter, gesünder und moralischer fühlen als der Durchschnitt (Myers & Diener, 1995). In vielen verwandten Studien wurde das individuelle Glück in Situationen im Zusammenhang mit Zielen und Bedürfnissen auf der Zieltheorie basiert. Nach der Zieltheorie schafft das Individuum in kollektivistischen Kulturen seine Ziele so, dass es den Wünschen und dem Nutzen der Gesellschaft dient. Darüber hinaus strebt das Individuum danach, sich mit den Mitgliedern der Gesellschaft zu integrieren (Diener u.a., 1999). Direkte und indirekte Studien zu Glück und organisatorischem Commitment belegen den Zusammenhang zwischen den Variablen (Fisher, 2010; Dehaghi, 2012; Mehdad & Iranpour, 2014; İncekara, 2020). Fisher (2010) stellte fest, dass individuelles Glück Arbeitszufriedenheit und emotionales organisatorisches Commitment beinhalten kann. Nach Dehaghi (2012) besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen Glück und organisatorischem Commitment bei Geschäftsführern. Auch Mehdad und Iranpour's (2014) Ergebnisse einer Studie, die sie im Krankenhaus durchgeführt haben, zeigen dass Glück bei der Arbeit affektives, kontinuierliches und normatives Commitment signifikant vorhersagen. Darüber hinaus gelangte İncekara (2020) auch zu allgemeinen Informationen, dass das Glück der Personen das Commitment zu der Organisation signifikant vorhersagt.

Wenn daher die Theorie und Studien in der Literatur untersucht werden, zeigt sich, dass Glück mit sozialer Kultur und Organisationskultur in Verbindung gebracht werden kann. Basierend auf Theorie und Literatur wurden die folgenden Hypothesen H1 und H2 gebildet.

H1: Es besteht eine signifikante und positive Beziehung zwischen individuellem Glück und organisatorischem Commitment.

H2: Individuelles Glück hat einen signifikanten und positiven Effekt auf das organisatorische Commitment.

Das Konzept des Glücks variiert je nach kulturellen und geografischen Unterschieden. Um ein Beispiel zu geben; In neueren Studien in kollektivistischen Kulturen wie Japan und China hat sich gezeigt, dass das Konzept des Glücks neben affektiven und kognitiven Dimensionen auch die Dimension der Gesundheit umfasst. Darüber hinaus zeigt sich, dass verschiedene Faktoren wie Wohlbefinden und Freude in der affektiven

Dimension, Lebenszufriedenheit in der kognitiven Dimension, und psychische und seelische Gesundheit in der Gesundheitsdimension wirken. Zusätzlich zu all diesen Glückskomponenten heißt es, dass das Leben in materieller Fülle, körperlicher und geistiger Gesundheit gut sein muss und ein friedliches Leben durch die Überwindung der Todesangst überwunden werden muss. Es zeigt sich, dass es in der östlichen Kultur anders als in der westlichen auch kulturspezifische Konzepte wie soziale Beziehungen, Gesundheit, Respekt und Anerkennung gibt (Kara, 2010: 28). Laut Forschung sind die glücklichsten Länder diejenigen mit viel Sonnenschein, während die Länder im nördlichen Teil der Hemisphäre, in denen das Sonnenlicht begrenzt ist, aufgrund von Vitamin-D-Mangel zu den unglücklichsten Ländern gehören. In diesem Zusammenhang ist zu sehen, dass Menschen, die in kalten Klimazonen leben, unglücklicher sind als diejenigen, die in warmen Klimazonen leben. Daher hängen die Glücksraten von Personen mit der geografischen Lage der Länder zusammen, in denen sie leben (Hefferon & Boniwell, 2011).

Darüber hinaus haben die Menschen ihre eigenen Glücksstufen, die von ihren Charakteren geschaffen werden. Diese Werte wirken sich positiv oder negativ auf das Glücksniveau aus, wenn sich einige Bedingungen ändern, wie z. B. der Beginn einer neuen Stelle oder ein Stellenwechsel. Die Person, die diese Veränderung erlebt, kann sich sehr glücklich fühlen oder diese Veränderung kann die Person auch unter Stress setzen (Whitter, 2022). Betrachtet man die Literatur zu diesem Thema, kann man zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen. Nach İncekara (2020) gibt es keinen signifikanten Unterschied in der organisationalen Glücksvariable von Privatschullehrern nach Geschlecht, Branche, Schultyp, Bildungsstatus, und Arbeitszeit. Sancak (2019) fand jedoch demografische Unterschiede in einer Studie, die das Glücksniveau von Lehrern untersuchte. Obwohl es keinen Unterschied im Glücksniveau von weiblichen Lehrern im Vergleich zu männlichen Lehrern gab, wurde gemäß den Familienstand festgestellt, dass das Glücksniveau von alleinstehenden Lehrern höher sei als das von verheirateten Lehrern. Inspiriert von diesen aus der Literatur gewonnenen Informationen wurde die folgende H3-Hypothese gebildet, die berücksichtigt, dass Kultur und damit demografische Merkmale, die die Elemente der Kultur sind, das individuelle Glück beeinflussen können.

H3: Das individuelle Glück unterscheidet sich je nach demografischen Merkmalen der Mitarbeiter.

Organisatorisches Commitment

Organisatorisches Commitment ist die Übernahme von Unternehmenszielen und -interessen durch den Mitarbeiter, indem er sich an die ihn betreffenden Interessen bindet, die Interessen der Organisation über seine eigenen Interessen stellt, die Ziele der Organisation annimmt und sein Commitment für die Organisation aufrechterhält. Wenn man die Definitionen von Commitment in den Studien untersucht, zeigt sich, dass der Begriff Commitment emotionale Neigung und Bindung bedeutet. In einigen Studien wurden verschiedene Ausdrücke wie die Verpflichtung zur Kontinuität und Verantwortung gegenüber der Organisation vorgebracht da das Konzept der Verpflichtung aufgrund der Unvorhersehbarkeit der Folgen des Ausscheidens des Mitarbeiters aus der Organisation nicht bewertet werden konnte (Bilgiç, 2017: 38).

Die Beziehung zwischen dem Konzept des organisatorischen Commitments und verschiedenen Forschungsbereichen wurde von Forschern mit verschiedenen Definitionen zum Ausdruck gebracht. Meyer und Allen (1997: 3) definieren organisationales Commitment als „einen psychologischen Zustand, der die psychologische Grundeinstellung des Commitments des Mitarbeiters für die Organisation zum Ausdruck bringt, die Beziehung zwischen dem Mitarbeiter und der Organisation widerspiegelt und zur Entscheidung führt, die Mitgliedschaft in der Organisation fortzusetzen“. Laut Kanter (1968) besteht organisatorisches Commitment darin, alle Ziele und Werte der Organisation aufrichtig zu akzeptieren, mit einem starken Gefühl des Glaubens Bemühungen an die Organisation zu zeigen und den Wunsch zu haben, die Mitgliedschaft in der Organisation fortzusetzen; sowie die Loyalität der Mitarbeiter und die Bereitschaft, ihre ganze Energie für die Organisation einzusetzen. Nach Barnard (1938) ist Organisationales Commitment ein hohes Verantwortungsbewusstsein gegenüber der Vision und Mission der Organisation mit der psychologischen Bindung des Mitarbeiters an die Organisation. Laut Newstrom und Davis (2002) ist organisationales Commitment die emotionale Bindung, die der Mitarbeiter zwischen sich und seiner Organisation aufbaut, und der Wunsch, ein aktives Individuum in der Organisation zu sein. Nach Leong u.a. (1996) wird die Identitätseinheit des Mitarbeiters als die Kombination

aus Zusammengehörigkeit und Verbindlichkeit definiert. Und nach Balay (2000) ist organisationales Commitment definiert als die Bindung des Mitarbeiters an die Mission der Organisation und die Wahrung der Interessen der Organisation.

Die Grundlagen des Konzepts des organisationalen Commitments reichen bis ins 19. Jahrhundert zurück. In Taylors wissenschaftlichem Managementansatz wird Commitment erwähnt. Während der Ansatz das Verbleiben der Mitarbeiter in der Organisation mit rationalem Verhalten erklärt, weist er auf die Tendenz zu kalkulierendem und instrumentellem Commitment hin. Commitment gehört auch zu den Managementprinzipien von Fayol. Das Prinzip besagt, dass individuelle Interessen bei der Verwirklichung von Organisationszielen nicht berücksichtigt werden sollten und Organisationsziele verinnerlicht werden sollen (Mowday u.a., 1982: 253).

Um organisationales Commitment richtig definieren zu können, müssen seine verschiedenen Komponenten erklärt werden. Meyer und Allen entwickelten das erste wissenschaftliche Commitment-Modell das organisationales Commitment in drei Komponenten aufteilt: affektives, kalkulatorisches und normatives Commitment. Affektives Commitment ist die emotionale Bindung zwischen dem Mitarbeiter und der Organisation sowie die Identifikation der Mitarbeiter mit der Organisation. Bei der kalkulatorischen Art des Commitments wägen Mitarbeiter rational ab, welche Vor- und Nachteile damit verbunden sind, in einem Unternehmen zu bleiben bzw. es zu verlassen. Es geht also um persönliche „Kosten“, die einen Wechsel mit sich bringen würde. Normatives Commitment hingegen ist das Commitment, das den verinnerlichten emotionalen Zustand ausdrückt, der dem Mitarbeiter das Gefühl gibt, seiner Organisation moralisch verpflichtet bleiben zu müssen (Meyer & Allen, 1997; Allen, 2017). Mit diesem ist organisatorisches Commitment auch in zwei grundlegende Ansätze unterteilt, der verhaltensbezogene Ansatz und der einstellungsbezogene Ansatz. Das verhaltensbezogene Commitment bedeutet, dass die Mitarbeiter die Organisation als ihre eigene betrachten, all ihr Wissen und ihre Erfahrung mit der Organisation teilen und eine Aufgabe übernehmen, um die möglicherweise auftretenden Probleme zu lösen; und Beiträge zur Organisation, wie z. B. Gewinnsteigerung, Kostensenkung und Fortführung der Organisation leisten. Einstellungsbezogenes Commitment hingegen basiert auf den Vorstellungen des Einzelnen über die Organisation, indem es die individuellen Ziele der Mitarbeiter mit den Organisationszielen identifiziert (Demirel, 2008). Zusammenfassend weisen Definitionen von Commitment auf die Bildung sozialer, kultureller und psychologischer Bindungen zwischen dem Mitarbeiter und der Organisation hin. Wie oben erwähnt, beziehen sich diese Bindungen auf die emotionalen, rationalen und spirituellen Zustände des Individuums. İncekara (2020) ist diesbezüglich zu gewissen Ergebnissen bei Lehrern gekommen. In den Subdimensionen des organisationalen Commitments zeigte sich kein signifikanter Unterschied nach Geschlecht und Bildungsstand, jedoch ein signifikanter Unterschied zeigte sich nach Branche, Schultyp und Arbeitszeit. Auch Sancak (2019) stellte fest, dass das organisatorische Commitment von weiblichen Lehrern höher ist als das von männlichen Lehrern. Basierend auf diesen Informationen aus Theorie und Literatur wurde entschieden, die letzte Hypothese der Forschung, die H4-Hypothese, zu bilden.

H4: Das organisatorische Commitment unterscheidet sich je nach demografischen Merkmalen der Mitarbeiter.

Individuelles Glück und Organisatorisches Commitment

Es ist ersichtlich, dass Mitarbeiter, die in ihrem persönlichen Leben und in der Organisation, für die sie arbeiten, glücklich sind und ein hohes organisatorisches Commitment aufweisen, die von ihnen erwarteten Leistungen am besten bieten. In Anbetracht der Tatsache, dass einer der Faktoren, die den Arbeitnehmern ein Höchstmaß an Lebensqualität ermöglichen, darin besteht, dass sie in ihrem Leben glücklich sind, kann man sagen, dass organisatorisches Commitment die Lebensqualität positiv beeinflusst. Lösungsorientierte Mitarbeiter sind glücklich in der Organisation und in ihrem Leben, haben ein hohes organisatorisches Commitment, versuchen, ihre Aufgaben vollständig zu erfüllen, und haben eine hohe Produktivität (Gündoğan, 2010). Daher sind Studien über individuelles Glück und organisatorisches Commitment für Organisationen von größter Bedeutung. Menschen, die im Laufe ihres Lebens verschiedene Ziele verfolgen, sind nicht nur individuell glücklich, sondern haben auch das Potenzial, die Organisation zum Erfolg zu führen und einen Mehrwert für das Unternehmen zu schaffen, wenn diese Ziele erreicht werden. Dieses Potenzial wird mit Sicherheit das organisatorische Commitment der Mitarbeiter erhöhen. Die Zufriedenheit der Mitarbeiter überträgt sich auf die Kultur des

Unternehmens, verbessert die Gesamtqualität des Unternehmens und löst letztlich das organisatorische Commitment der Mitarbeiter aus. Darüber hinaus sind die Arbeitsmotivation und die Produktivität von Mitarbeitern mit einem starken organisatorischen Commitment ebenfalls hoch. Solche Faktoren erhöhen den Beitrag der Mitarbeiter, indem sie ihre volle Beteiligung an arbeitsbezogenen Prozessen sicherstellen (Garg & Rastogi, 2009; Dehaghi, 2012; Zhao & Pan, 2019; Uyaroğlu, 2019). Darüber hinaus wurden in einigen Studien signifikante Zusammenhänge zwischen dem Glücksniveau und dem organisatorischen Commitment der Mitarbeiter festgestellt und Modelle für Unternehmen, Manager und Forscher vorgeschlagen. In der Tat kann man sagen, dass es eine Beziehung zwischen den Variablen gibt und dass Glück im Allgemeinen das organisatorische Commitment beeinflusst (Mehdad & Iranpour, 2014; Sancak, 2019; Uyaroğlu, 2019; Paul u.a., 2020).

Methodik

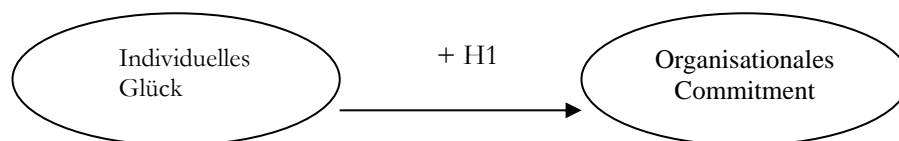
In der Forschungsmethode werden Informationen über den Ziel, das Modell, das Universum und die Stichprobe, die Messinstrumente und die statistischen Analysen gegeben.

Ziel, Bedeutung und Methode der Forschung

Ziel der Studie ist es, die Auswirkungen des individuellen Glücks auf das organisationale Commitment festzustellen und zu untersuchen, ob sich die Variablen je nach demografischen Merkmalen der Mitarbeiter unterscheiden. In dieser Studie wird angenommen dass individuelles Glück, wie in Verhaltenstheorien angegeben wird (Herzberg u.a., 1959), eine psychologische Kraft ist, die zur Literatur beitragen und eine Quelle für zukünftige Forschung sein wird. Die Genehmigung für diese Studie, in der die quantitative Forschungsmethode verwendet wurde, wurde von der Ethikkommission für Sozial- und Humanwissenschaften der Karamanoğlu Mehmetbey-Universität eingeholt (Entscheidung Nr.: 07-2022/165). Die Fragebögen wurden im Jahr 2022 mit der Convenience-Stichprobenmethode an 660 Mitarbeiter verteilt, die in Fünf-Sterne-Hotels in Ankara tätig waren. Bei der Analyse der gesammelten Daten wurde ein relationales Screening-Modelle verwendet. Diese sind Forschungsmodelle, die darauf abzielen, das Vorhandensein und/oder den Grad der Veränderung zwischen zwei oder mehr Variablen zu bestimmen (Karasar, 1999). Während der Analyse wurden Korrelation, Regression, t-Test und Anova-Tests verwendet.

Forschungsmodell

In der Forschung wurde das folgende Modell entwickelt, um die Wirkung des individuellen Glücks auf das organisatorische Commitment zu untersuchen und um anzuzeigen, ob sich die Variablen je nach demografischen Faktoren unterscheiden.



Figur 1. Forschungsmodell

Population und Stichprobe

Das Universum der Studie umfasst die Fünf-Sterne-Hotels in Ankara, und die Stichprobe der Studie besteht aus 660 Mitarbeitern, die im Jahr 2022 in diesen Hotels arbeiten. Mit zunehmender Homogenität des Universums nimmt die Anzahl der Elemente ab, aus denen die Stichprobe besteht (Özen & Gül, 2007: 416). Um die Homogenität dieser Forschung zu gewährleisten, wurden 660 Mitarbeiter bei der Datenerhebung erreicht. Die

optimale Stichprobengröße variiert je nach Ziel der Studie und bestehenden limitierenden Faktoren. Einer dieser Faktoren ist, dass die Genauigkeit und Zuverlässigkeit der Forschungsergebnisse als limitierender Faktor angesehen werden. Dabei werden die Größe des statistisch akzeptablen Fehlers und die Stufe der Zuverlässigkeit zugrunde gelegt. In diesem Rahmen bildet die in der Forschung statistisch akzeptierte Zuverlässigkeitsstufe von 95 % die Grundlage für die Bestimmung des Stichprobenumfangs (Arikan, 2004: 152). Die Datenerhebung erfolgte nach der Convenience-Sampling-Methode. Der Zweck des Convenience Samplings, das zu den nicht wahrscheinlichkeitsbezogenen Stichprobenverfahren gehört, besteht darin, eine Stichprobe aus leicht zugänglichen Einheiten zu erstellen, die sich auf das Forschungsthema beziehen. Die Einheiten werden willkürlich unter den Einheiten am richtigen Ort zur richtigen Zeit in Bezug auf das Forschungsthema ausgewählt. Convenience Sampling besteht aus freiwillig teilnehmenden Einheiten. Die Convenience-Sampling-Methode ist eine Option, wenn Informationen in kürzester Zeit und mit den geringsten Kosten erstellt werden müssen (Şıklı & Özdemir, 2019: 14).

Messinstrumente

Als Datenerhebungsinstrument wurde die Fragebogenmethode verwendet. Die Fragebögen wurden von den Forschern an die notwendigen Stellen verteilt und eine Woche später wieder eingesammelt. Das Fragebogen-Formular ist dreiteilig aufgebaut. Im ersten Teil des Fragebogens stehen Fragen zu demografischen Informationen, im zweiten Teil ist der von Hills und Argyle (2002) entwickelte Oxford Happiness kurzform Skale, die aus 8 Items besteht; und im letzten Teil sind 18 Organizational Commitment Skale Fragen, die von Allen und Meyer (1990) entwickelt wurden.

Datenanalyse

Im Rahmen der Forschung wurden deskriptive Analyse, Korrelationsanalyse, t-Test bei unabhängigen Stichproben und Einweg-Varianzanalyse (Anova), Zuverlässigkeitstest und lineare Regressionsanalyse angewendet. Bei der Analyse der Daten wurde zunächst durch Voranalyse untersucht, ob die Daten normalverteilt sind oder nicht. Als Ergebnis der Analyse wurde festgestellt, dass die Skewness-Werte im Bereich zwischen -1,089/-423, und die Kurtosis-Werte zwischen -576/1,223 lagen. Tatsächlich erfüllt die Verteilung der Daten zwischen -2 und +2 die Annahme der Normalität (George & Mallery, 2010). Nachdem festgestellt wurde, dass die Daten eine Normalverteilung zeigen, wurden parametrische Tests durchgeführt.

Ergebnisse

Der Ergebnisabschnitt der Studie umfasst deskriptive Ergebnisse, Zuverlässigkeits- und Korrelationsanalysen, t-Tests für unabhängige Stichproben sowie Ergebnisse der Anova- und Regressionsanalyse. Bei der quantitativen Forschungsmethode wurden die Daten mit Hilfe des SPSS-Paketprogramms analysiert.

Deskriptive Befunde zu Teilnehmern

Die demografischen Merkmale der Teilnehmer, die als Ergebnis der deskriptiven Analysen in der Studie erhalten wurden, sind in Tabelle 1 angegeben. Aus Tabelle 1 geht hervor, dass männliche Arbeitnehmer im Rahmen des Studiums häufiger sind als weibliche (69,5 %). Die höchste Anzahl von Teilnehmern an der Studie wurde im Alter zwischen 26 und 35 Jahren festgestellt (44,1 %). Die Mehrheit der Teilnehmer ist verheiratet (72,3 %) und hat einen Hochschulabschluss (53,2 %). Die Teilnehmer setzen sich überwiegend aus Mitarbeitern der Haushalts- und Lebensmittelabteilung zusammen (26,4 %) und haben eine Beschäftigungsdauer von 1-5 Jahren (34,1 %).

Tabelle 1. Demografische Merkmale der Teilnehmer

| Demografische Merkmale | Frequenz (N=660) | Prozent (%) |
|-------------------------------------|------------------|-------------|
| Geschlecht | | |
| Weiblich | 201 | 30,5 |
| Männlich | 459 | 69,5 |
| Alter | | |
| 18 bis 25 Jahre | 15 | 2,3 |
| 26 bis 35 Jahre | 291 | 44,1 |
| 36 bis 45 Jahre | 222 | 33,6 |
| 46 bis 55 Jahre | 102 | 15,5 |
| 56 Jahre und älter | 30 | 4,5 |
| Familienstand | | |
| Ledig | 183 | 27,7 |
| Verheiratet | 477 | 72,3 |
| Ausbildung | | |
| High School | 6 | 0,9 |
| Assoziierter Abschluss | 351 | 53,2 |
| Universität | 162 | 24,6 |
| Postgraduale Ausbildung | 141 | 21,4 |
| Beruf bzw. Abteilung | | |
| Rezeptionist | 99 | 15,0 |
| Stockwerkpfleger | 174 | 26,4 |
| Buchhalter | 150 | 22,8 |
| Wachmann | 42 | 6,4 |
| Leitender Manager | 21 | 3,2 |
| Lebensmittel- und Getränkeabteilung | 174 | 26,4 |
| Arbeitszeit im Institut | | |
| Weniger als 1 Jahr | 60 | 9,1 |
| 1 bis 5 Jahre | 225 | 34,1 |
| 6 bis 10 Jahre | 201 | 30,5 |
| Mehr als 10 Jahre | 174 | 26,4 |

Deskriptive Statistik, Korrelations- und Zuverlässigkeitsanalyse

Deskriptive Statistiken zu den Variablen in der Studie sind in Tabelle 2 dargestellt. Als Ergebnis der Korrelationsanalyse wurde festgestellt, dass es einen signifikanten, moderaten und positiven Zusammenhang ($r = 0,50$; $p < 0,01$) zwischen individuellem Glück und organisatorischem Commitment gibt. Der Durchschnitt für das individuelle Glück der Mitarbeiter liegt bei 3,36, und der Durchschnitt für ihr organisatorisches Commitment bei 3,21. Die Cronbach-Alpha-Zuverlässigkeitskoeffizienten für individuelle Glücksskalen und organisatorische Commitmentskalen betragen 0,95 auf der Oxford-Glücksskala und 0,81 auf der organisatorischen Commitmentskala. Die Reliabilität der Skalen liegt über dem akzeptablen Niveau von .70 (Kalaycı, 2009: 405).

Tabelle 2. Ergebnisse der Deskriptiven Statistik, Korrelationsanalyse und Zuverlässigkeitsanalyse zu Forschungsvariablen

| | Durchschnitt | Standardabweichung | 1 | 2 |
|--|--------------|--------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| 1. Individuelles Glück | 3,36 | 1,10 | ($\alpha=0,95$) | |
| 2. Organisatorisches Commitment | 3,21 | 0,58 | ,501** | ($\alpha=0,81$) |

Regressionsanalyse

In der Forschung wurde eine einfache lineare Regressionsanalyse durchgeführt, um die Beziehungen zwischen individuellem Glück und organisatorisches Commitment zu untersuchen.

Tabelle 3. Lineare Regressionsanalysergebnis der Auswirkung individuelles Glücks auf das organisatorische Commitment

| Abhängige Variable | Unabhängige Variable | B | S | T | P | R2 | ANOVA |
|------------------------------|----------------------|-------|-------|-------------|-------|-------|----------------------|
| Organisatorisches Commitment | Konstant | 2,320 | 0,110 | 21,1898,553 | 0,000 | 0,251 | F=73,146 p= 0,000 |
| | Individuelles Glück | 0,264 | 0,031 | 18,1939,441 | 0,000 | | |

Gemäß Tabelle 3 ist das angewendete lineare Regressionsmodell für die Wirkung des individuellen Glücks auf das organisatorische Commitment signifikant ($F = 73,146$; $p < 0,001$). Im Bestimmtheitsmaß ($R^2=0,251$) in der Tabelle sind 25,1% der Veränderungen des organisationalen Commitments der Mitarbeiter auf ihr individuelles Glück zurückzuführen. Ebenso wirkt sich das individuelle Glück der Mitarbeiter mit einem positiven Effekt von 26,4 % auf das organisatorische Commitment aus. Mit steigenden individuellen Glück der Mitarbeiter steigt auch deren organisatorisches Commitment. Daher wurde die H2-Hypothese bestätigt.

T-Test und One-Way-ANOVA nach demografischen Variablen

Nach den Ergebnissen des unabhängigen Stichproben-t-Tests und der Einweganalyse der Varianz-Anova, die mit demografischen Variablen (Geschlecht, Alter, Familienstand, Ausbildung, Beruf, Arbeitszeit im Institut) in der Studie durchgeführt wurden, wurden keine signifikanten Unterschiede in dem individuellen Glück und dem organisatorischen Commitment der Mitarbeiter im Vergleich zu den demografischen Variablen festgestellt. Jedoch zeigte sich ein signifikanter Unterschied in dem individuellen Glück der Mitarbeiter nach ihrem Bildungsstand. Um die Unterschiede nach dem Anova-Test festzustellen wurde der Tukey-Test als Post-Hoc-Analyse verwendet. Laut den Ergebnissen der Analyse ist der individuelle Glücksdurchschnitt der Mitarbeiter mit hohem Bildungsniveau höher als der anderer Mitarbeiter mit niedrigerem Bildungsniveau. Mit zunehmendem Bildungsniveau steigt auch das individuelle Glück (Tabelle 4). Als Beschluss wurde ein signifikanter Unterschied im individuellen Glücksniveau der Mitarbeiter nach ihrem Bildungsstand festgestellt.

Tabelle 4. Ergebnisse der Einweg-Varianzanalyse (Anova) des individuellen Glücks nach Bildungsstand

| | Gruppe | N | Durchschnitt | Ss | F | P | Unterschied |
|----------------------------|-------------------------|-----|--------------|------|-------|-------------|---------------|
| Individuelles Glück | High School | 6 | 3,80 | | | | |
| | Assoziierter Abschluss | 351 | 3,54 | 0,96 | | | |
| | Universität | 162 | 3,46 | 1,08 | 4,525 | ,002 | 5>3 |
| | Postgraduale Ausbildung | 141 | 2,86 | 1,09 | | | |

Gemäß den Ergebnissen der Analyse wurde ein Unterschied zwischen dem leitenden Manager und anderen Mitarbeitern festgestellt. Wie in Tabelle 5 zu sehen ist, ist der individuelle Glücksdurchschnitt des leitenden Managers höher als der der anderen Mitarbeiter. Daher wurde Hypothese H3 teilweise angenommen, während Hypothese H4 abgelehnt wurde.

Tabelle 5. Ergebnisse der Einweg-Varianzanalyse (Anova) des individuellen Glücks nach Berufsvariable

| | Gruppe | N | Ort | Ss | F | P | Unterschied |
|----------------------------|-------------------------------------|-----|------|------|-------|--------------|---------------|
| Individuelles Glück | Rezeptionist | 99 | 3,82 | 1,02 | | | |
| | Stockwerkpfleger | 174 | 3,44 | 0,96 | | | |
| | Buchhalter | 150 | 3,45 | 1,23 | 4,707 | 0,000 | 1>6 |
| | Wachmann | 42 | 3,59 | 1,16 | | | 2>6 |
| | Leitender Manager | 21 | 3,82 | 0,90 | | | 3>6 |
| | Lebensmittel- und Getränkeabteilung | 174 | 2,83 | 0,99 | | | |

Fazit

In dieser Studie sollte durch die Untersuchung des individuellen Glücksniveaus und des Organisational Commitments der Mitarbeiter festgestellt werden, ob die Wahrnehmung des individuellen Glücks den Organisationalen Commitment beeinflusst und ob sich die Konzepte nach demografischen Variablen unterscheiden. Infolge der gewonnenen Erkenntnisse wurde festgestellt, dass es signifikante positive Beziehungen zwischen individuellem Glück und organisatorischem Commitment gibt. Individuelles Glück wirkt sich positiv und signifikant auf das organisatorische Commitment aus. Mit anderen Worten: Mit zunehmenden individuellen Glück der Mitarbeiter steigt auch deren organisatorisches Commitment.

Laut einem weiteren Ergebnis der Studie unterscheidet sich das organisationale Commitment der Mitarbeiter nicht nach demografischen Variablen, ihr individuelles Glück jedoch unterscheidet sich signifikant nach ihrem Bildungsstand und ihrer Position in der Institution. Mit steigendem Bildungsgrad der Mitarbeiter steigt auch deren individuelles Glück. Es wurde der Schluss gezogen, dass leitende Angestellte ein höheres Maß an individuellem Glück aufweisen als Angestellte auf mittlerer Ebene mit niedrigerem Bildungsniveau. In Organisationen, in denen das individuelle Glück hoch ist, werden positive organisatorische Ergebnisse wie Produktivitäts- und Leistungssteigerung angezeigt. Individuelles Glück bietet Werkzeuge, um angemessene Ziele zu erreichen, und hat das Potenzial, organisatorischen Erfolg zu erzielen (Loftus u.a., 1992; Myers & Diener, 1995; Taris & Schreurs, 2009; Whitter, 2022). In der Studie von Meyer (2018) wurde bewiesen, dass glückliche Menschen dazu beitragen können, tugendhafte Organisationen zu schaffen. Denn zwischen glücklichen Mitarbeitern und Organisationen entstehen wechselseitige tugendhafte Beziehungen. Glückliche Menschen wirken sich positiv auf die Leistung von Organisationen aus und ermöglichen denen, ihre Komplexität und Unsicherheit effektiver zu bewältigen. Es ist ersichtlich, dass sich das aus Meyers Studie erhaltene Ergebnis und das Ergebnis dieser Forschung überschneiden. Auch Dehaghi (2012) fand in einer Studie über Manager einen signifikanten Zusammenhang zwischen individuellem Glück und organisatorischem Commitment. Garg und Rastogi (2009) zeigten, dass das subjektive Wohlbefinden, das sie aus der Perspektive des Glücks bewerteten, wichtige Auswirkungen auf das organisationale Commitment hat. Auch diese Ergebnisse stimmen mit den Ergebnissen dieser Studie überein. Die aus den Studien von Uyaroglu (2019) und İncekara (2020) gewonnenen Ergebnisse unterstützen hingegen die Erkenntnisse dieser Studie zu demografischen Variablen.

Empfehlungen

Nach den Ergebnissen der Autoren sollten einige Elemente sowie demografische Faktoren unterstützt werden, um das organisationale Glück und das organisationale Commitment zu verbessern. Die Ergebnisse unterstreichen die Notwendigkeit, die Mitarbeiterzufriedenheit zu steigern. Es ist klar, dass dies nicht nur für Organisationen, sondern auch für einzelne Mitarbeiter und Kunden positive Ergebnisse haben wird. In diesem Zusammenhang können Arbeitgebern einige Empfehlungen gegeben werden. Es wird empfohlen, ein System und Richtlinien zu implementieren, die sicherstellen, dass in der Organisation tätige Arbeitskräfte an Arbeitsplätzen eingesetzt werden, die ihren Fähigkeiten entsprechen und es ermöglichen, Mitarbeiter zu schulen und zu entwickeln. Die Ermutigung der Mitarbeiter, all ihre Bemühungen zu unternehmen, wird sicherstellen, dass sie die höchste materielle und psychologische Befriedigung aus ihrer Arbeit erreichen, was der Organisation eine hohe Produktivität und dem Einzelnen einen gesunden Lebens- und Glückszyklus bringt. Auch hier wäre es nicht falsch zu sagen, dass es vorteilhaft ist, andere Werkzeuge zu verwenden, die die Zufriedenheit der in der Organisation arbeitenden Personen erhöhen. Beispielsweise tragen soziale Aktivitäten, die es Mitarbeitern ermöglichen, mit ihren Vorgesetzten und anderen Kollegen in Kontakt zu treten und Förderungen bzw. Anregungen in regelmäßigen Abständen sowie Geschenke für besondere Tage ebenfalls zur Zufriedenheit der Mitarbeiter bei und steigern ihr organisatorisches Commitment.

Betrachtet man die Ergebnisse der Studie zu demografischen Daten, so lässt sich festhalten, dass Familien und insbesondere der Einzelne in der Verantwortung stehen, glücklich zu sein. Bedenkt man, dass das individuelle Glück mit Bildungsstand und Status zunimmt, kann zu den Anregungen der Studie gezählt werden, dass der Stellenwert und die Förderung von Bildung immer wieder gesteigert werden sollten.

Diese Studie über individuelles Glück und organisatorisches Commitment hat einige Einschränkungen sowie theoretische und praktische Beiträge. Dass die Studie auf eine bestimmte Geografie und einen bestimmten

Zeitraum begrenzt ist, die Daten in kurzer Zeit erhoben und mit einer einzigen Methode recherchiert wurden, ist eine der größten Einschränkungen. Obwohl die Ergebnisse der Studie die Idee unterstützen, dass glückliche Mitarbeiter sich relativ stärker für ihre Organisationen engagieren, sind weitere theoretische, quantitative und qualitative Untersuchungen zu den Beziehungen zwischen Wohlbefinden und organisatorischem Commitment auf individueller Ebene erforderlich, um das Verständnis dieser Beziehungen zu verbessern. Es ist klar, dass in der Literatur mehr Forschung betrieben werden muss, insbesondere zum individuellen Glück. In späteren Studien wird prognostiziert, dass das individuelle Glück und das organisatorische Commitment von Mitarbeitern in verschiedenen Branchen und Unternehmen durch deren Untersuchung erweitert werden können. Die Beziehungen zwischen dem Konzept des individuellen Glücks und verschiedenen Variablen wie Mitarbeiterstimme, Arbeitsethik, berufliche Vitalität und organisatorisches Glück können untersucht werden. Es ist klar, dass in der Literatur mehr Forschung betrieben werden muss, insbesondere zum individuellen Glück. Für weitere Studien wird erwartet, dass die Literatur durch die Untersuchung des individuellen Glücks und des organisatorischen Commitments von Mitarbeitern in verschiedenen Sektoren und Unternehmen erweitert werden kann. Die Beziehungen zwischen dem Konzept des individuellen Glücks und verschiedenen Variablen wie Organisatorische Leistung, Arbeitsethik, berufliche Vitalität und organisatorisches Glück können untersucht werden.

Literaturverzeichnis

- Allen, N. J. & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 63(1), 1-18. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1990.tb00506.x>
- Allen, N. J. (2017). Organizational commitment in the military: A discussion of theory and practice. In *Organizational Commitment in the Military* (pp. 237-253). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315782294>
- Arıkan, R. (2004). *Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Barnard, C.I. (1938). *The functions of the executive*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bilgiç, H. F. (2017). Örgütsel Bağlılık-İş Tatmini İlişkisi. *Bitlis Eren Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Akademik İzdüşüm Dergisi*, 2(3), 35-49. <https://dergipark.org.tr/en/pub/beuibfaid/issue/31277/334548>
- Dehaghi, M. R. (2012). Happiness as an effective factor in organizational commitment of managers. *African Journal of Business Management*, 6(33), 9460-9468. Doi: 10.5897/AJBM11.2890
- Demirel, Y. (2008). Örgütsel adaletin yönetici-çalışan ilişkileri üzerine etkisi: Farklı sektör çalışanlarına yönelik bir araştırma. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 9 (17), 137-154. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/98002/>
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological bulletin*, 125(2), 276. Doi: 10.1037/0033-2909.125.2.276
- Doğan, T. & Sapmaz, F. (2012). Oxford mutluluk ölçeği Türkçe formunun psikometrik özelliklerinin üniversite öğrencilerinde incelenmesi. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 25, 297- 304. Doi: 10.5350/DAJPN2012250401
- Fisher, C. D. (2010). Happiness at work. *International journal of management reviews*, 12(4), 384-412. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2009.00270.x>
- Garg, P. & Rastogi, R. (2009). Effect of psychological wellbeing on organizational commitment of employees. *Journal of Organizational Behavior*, 8(2), 42-51.
- George, D. & Mallery, P. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple study guide and reference*. Pearson Education.

- Gündoğan, T. (2010). *İş tatmini ve örgütsel bağlılık: bir insan kaynakları bölümünde uygulama* [Masterarbeit, Universität zu Ankara]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Hefferon, H. & Boniwell, I. (2011). *Positive psychology theory, research and practice applications*. McGraw-Hill Education.
- Herzberg, F., Mausner, B. & Snyderman B. (1959). *The motivation to work*. New York: Wiley.
- Hills, P. & Argyle, M. (2002). The Oxford Happiness Questionnaire: a compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 33(7), 1073-1082. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00213-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00213-6)
- İncekara, S. (2020). *Özel okul öğretmenlerinin örgütsel mutluluk ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki* [Masterarbeit, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kanter, K. M. (1968). *Commitment and community*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kara, M. M. (2010). *İş tatmini ile mutluluk ve başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Masterarbeit, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kumar, A., Kapoor, S. & Narula, V. (2022). Can organisations be happy? Exploring the role of employee Commitment on the determinants of organisational happiness: a proposed framework in context of indian power sector. *Tianjin Daxue Xuebao (Ziran Kexue yu Gongcheng Jishu Ban)/Journal of Tianjin University Science and Technology*, 55(01), 160-176. Doi: 10.17605/OSF.IO/436GF
- Leong, C. S., Furnham, A., & Cooper, C. L. (1996). The moderating effect of organizational commitment on the occupational stress outcome relationship. *Human relations*, 49(10), 1345-1363. <https://doi.org/10.1177/001872679604901004>
- Loftus, F. E., Marshall, M. E. & Wortman, C. B. (1992). *Psychology*. United States of America: McGraw-Hill.
- Meyer, J. P. & N. J. Allen (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research, and application*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Meyer, M. (2018). The evolution and challenges of the concept of organizational virtuousness in positive organizational scholarship. *Journal of Business Ethics*, 153(1), 245-264. <https://doi.org/10.1007/s10551-016-3388-z>
- Mehdad, A. & Iranpour, M. (2014). Relationship between religious beliefs, workplace happiness and organizational commitment. *International Journal of Scientific Management and Development*, 2(10), 562-568.
- Mowday, R., Steers, R., & Porter, L. (1982). *Employee-Organisation Linkages: The Psychology of Commitment, Absenteeism and Turnover*, London: Academic Press.
- Myers, D. & Diener, A. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6(1), 10-20. <http://www.jstor.org/stable/40062870>
- Newstrom, J. W. & Davis, K. (2002). *Organizational behavior: Human behavior at work* (11. Auflage). Irwin/McGraw-Hill.
- Özen, Y. & Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 394-422. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/31569>
- Paul, H., Budhwar, P. & Bamel, U. (2020). Linking resilience and organizational commitment: does happiness matter? *Journal of Organizational Effectiveness: People and Performance*, 7(1), 21-37. <https://doi.org/10.1108/JOEPP-11-2018-0087>

- Sancak, T. (2019). *Öğretmenlerin okullardaki mekân düzenlemelerine ilişkin memnuniyetleri ile mutluluk ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki* [Masterarbeit, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversit ]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Şıklar, E. & Özdemir, A. (2019). *İstatistik II*. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir: Açıköğretim Fak ltesi Yayınları.
- Taris, T. W. & Schreurs, P. J. (2009). Well-being and organizational performance: An organizational-level test of the happy-productive worker hypothesis. *Work & Stress*, 23(2), 120-136. <https://doi.org/10.1080/02678370903072555>
- Uyaroğlu, E. S. (2019). *Örgütsel bağlığın örgütsel mutluluğa etkisi: Eğitim sektörü örneği* [Masterarbeit, İstanbul Gelişim Üniversit ]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Whitter, B. (2022). *Employee experience: develop a happy, productive and supported workforce for exceptional individual and business performance*. Kogan Page Publishers.
- Wilson, W. R. (1967). Correlates of avowed happiness. *Psychological Bulletin*, 67 (4), 294-306.
- Zhao, Q. & Pan, Q. (2019). Research on employee happiness and its influence effect. In *1st International Conference on Business, Economics, Management Science*, 308-311. Atlantis Press.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Bu çalışmanın amacı bireysel mutluluk algısının örgütsel bağlılığa olan etkisini araştırmakla beraber, çalışanların bireysel mutlulukları ve örgütsel bağlılıklarının demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadıklarını incelemektir. Bireysel mutluluk, dolayısıyla çalışan mutluluğu; sosyal gelişim, dürüstlük, hoşgörü, anlayış, ahlaki iyilik kavramları ile alakalı ve pozitif psikoloji, örgütsel davranış ve yönetim disiplinlerinin de inceleme alanına giren bir kavram olarak bireylerin davranışlarının, çabalarının ve emeklerinin sonrasında ulaşmak istedikleri nihai durak olarak belirtilebilmektedir. Yaşamları boyunca çeşitli hedeflerin peşinden koşan insanlar, bu hedeflere ulaştığında bireysel olarak mutlu olmanın dışında kurumu başarıya götürecek, işletmeye değer katacak potansiyelle de sahip olmaktadır. Bu potansiyelin, çalışanların örgütsel bağlılıklarını da artıracacağı muhakkaktır (Garg & Rastogi, 2009; Dehaghi, 2012).

Emeğe saygı duyan çağdaş örgütler çalışan mutluluğunun stratejik değerini giderek fark etmektedirler. Çalışan mutluluğunu ön planda tutmaya gayret gösteren örgütlerde çalışanların iş performansları ile örgütsel verimliliklerinin doğru oranda arttığı yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur (Taris & Schreurs, 2009; Whitter, 2022; Kumar vd., 2022). Meyer ve Allen (1997: 67) ise örgütsel bağlılığı, işgörenin işletme ile olan ilişkilerinin bir özelliği ve işletmeye devam kararı ile ilişkili psikolojik bir yapı olarak tanımlamaktadır. Nitekim araştırmada çalışan mutluluğunun örgütsel bağlılık ile ilişkisinin incelenmesiyle psikolojik bir potansiyel niteliği taşıyan bireysel mutluluğun (Herzberg vd., 1959) örgütsel bağlılığa olası etkilerinin araştırılmasının alan yazına katkı sağlayacağı ve ileriki araştırmalara kaynak teşkil edeceği düşünülmektedir.

Çalışmanın kapsamında nicel araştırma tekniklerinden olan anket yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma verileri 2022 yılında Ankara ilinde bulunan 5 yıldızlı otellerde çalışan 660 personelden kolayda örnekleme yöntemiyle toplanmıştır. Anket formu üç bölüm şeklinde tasarlanmıştır. Formun ilk bölümünde demografik bilgilere yönelik sorular bulunmakta, ikinci bölümde Hills ve Argyle (2002) tarafından geliştirilen ve 8 maddeden oluşan Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu yer almakta, son bölümde ise Allen ve Meyer (1990) tarafından geliştirilen, 18 maddeden oluşan Örgütsel Bağlılık Ölçeği bulunmaktadır. Toplanan verilerin analizinde ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veriler SPSS analiz programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Analiz esnasında korelasyon, regresyon, t-testi ve Anova testleri kullanılmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre çalışanların bireysel mutlulukları ile örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı ve pozitif ilişkiler saptanmış, bireysel mutluluğun örgütsel bağlılık üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Başka bir ifadeyle, çalışanların bireysel mutlulukları arttıkça örgütsel bağlılıkları da artmaktadır. Çalışmanın bir diğer bulgusuna göre çalışanların örgütsel bağlılıkları demografik değişkenlere göre farklılık göstermemekte fakat bireysel mutlulukları eğitim durumlarına ve kurumdaki pozisyonlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Çalışanların eğitim düzeyleri arttıkça bireysel mutlulukları da artmaktadır. Üst düzey yöneticilerin, eğitim seviyesi daha düşük orta düzey çalışanlara göre bireysel mutluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bireysel mutluluğun yüksek olduğu örgütlerde verimlilik ve performans artışı gibi olumlu örgütsel çıktılar belirtilmektedir. Dolayısıyla bireysel mutluluk örgütsel başarıyı sağlayabilecek potansiyelle sahip olmanın yanında uygun hedeflere ulaşabilmek için araçlar tedarik etmektedir (Loftus vd., 1992; Myers & Diener, 1995; Taris & Schreurs, 2009; Whitter, 2022).

Meyer (2018)'in çalışmasında mutlu bireylerin erdemli örgütler oluşturulmasına yardımcı olabileceği sonucuna varılmıştır. Mutlu çalışanlar ile örgütler arasında karşılıklı erdemlilik ilişkileri ortaya çıkmaktadır. Mutlu bireyler örgütlerin performanslarını olumlu şekilde etkilemekte, örgütlerin karmaşa ve belirsizliğini daha etkili yönetmesini sağlamaktadır. Meyer'in çalışmasından elde ettiği sonuç ile bu araştırmanın sonucunun örtüştüğü görülmektedir. Yine Dehaghi (2012), yöneticiler üzerinde yaptığı bir çalışmada bireysel mutluluk ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Garg ve Rastogi (2009) ise mutluluk perspektifinden değerlendirdikleri öznel iyi oluşun örgütsel bağlılık üzerinde önemli etkilere sahip olduğunu ortaya koymuşlardır. Yazarların elde ettiği sonuçlar da bu çalışmadan çıkan sonuçla uyum içerisindedir. Uyaroğlu (2019) ve İncekara'nın (2020) çalışmalarından elde ettikleri sonuçlar ise bu çalışmanın demografik değişkenlerle ilgili bulgularını desteklemektedir. Yazarların elde ettikleri sonuçlara göre örgütsel mutluluğun ve örgütsel bağlılığın geliştirilmesi için demografik faktörlerin de dahil olduğu birtakım unsurların desteklenmesi gerekmektedir.

Bulgular, işgören mutluluğunun artırılması gereğinin altını çiziyor: bu sadece örgütler için değil, aynı zamanda bireysel çalışanlar ve müşteriler için de olumlu sonuçlar doğuracaktır. Bu kapsamda işverenler için bazı

tavsiyelerde bulunulabilir. Örgüt içerisinde çalışan personelin yeteneklerine uygun işlere yerleştirilmeleri, eğitilmeleri ve geliştirilmelerini sağlayacak bir sistemin ve politikaların uygulanması önerilmektedir. İşgörenlerin tüm çabasını ortaya koyacak biçimde isteklendirilmesi, yaptığı işten en yüksek maddi ve psikolojik doyuma ulaşmasını sağlayacak, bu da örgüte yüksek üretkenlik, bireye ise sağlıklı bir yaşam ve mutluluk döngüsünü getirecektir. Yine örgüt içerisinde çalışan bireylerin mutluluklarını arttıracak başka araçlara da başvurmakta fayda olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Örneğin, çalışanların yönetici ve diğer iş arkadaşlarıyla kaynaşmalarını sağlayacak sosyal etkinlikler, belli aralıklarla verilen promosyon ve teşvikler, özel günlerde ithaf edilen hediyeler de çalışanların mutluluklarıyla birlikte örgütsel bağlılıklarının artmasına katkı sağlayacaktır.

Çalışmanın demografik verilere ilişkin bulgularına bakılınca da kişinin mutlu olmasında ailelere ve özellikle bireyin kendisine iş düştüğü söylenebilir. Zira bireysel mutluluğun eğitim durumuna ve statüye göre arttığı göz önünde bulundurulursa, eğitime verilen önemin ve desteğin bir kez daha artırılması gerektiği çalışmanın önerileri arasında sayılabilir.

Bireysel mutluluk ve örgütsel bağlılık üzerine yapılan bu çalışmanın teorik ve pratik katkılarının yanı sıra bazı kısıtları da bulunmaktadır. Araştırma, çalışmanın belirli bir coğrafya ve dönemle sınırlı kalması, verilerin kısa zamanda toplanması ve tek bir yöntemle araştırılması açısından sınırlı kalmaktadır. Çalışmanın bulguları mutlu işgörenlerin örgütlerine nispeten daha bağlı olduğu düşüncesini desteklese de bu ilişkilerin anlaşılmasını geliştirmek için bireysel düzeyde refah ve örgüte bağlılık arasındaki ilişkiler hakkında daha fazla kuramsal, nicel ve nitel araştırmalar yapılması zorunludur. Özellikle bireysel mutluluk konusunda alan yazında araştırmaların artırılması gerektiği açıktır. Daha sonraki çalışmalarda farklı sektör ve işletmelerdeki çalışanların bireysel mutlulukları ve örgütsel bağlılıkları incelemesi yapılarak genişletilebileceği öngörülmektedir. Bireysel mutluluk kavramının çalışan sesliliği, iş etiği, mesleki canlılık ve örgütsel mutluluk gibi çeşitli değişkenlerle arasındaki ilişkiler araştırılabilir.

ROMA İMPARATORLARINA SENATO TARAFINDAN VERİLEN FETİH UNVANLARI VE YÖNETİM ANLAYIŞINA ETKİSİ

TITLES OF CONQUEST GIVEN TO ROMAN EMPERORS BY THE SENATE AND IMPACT ON MANAGEMENT APPROACH

Ercüment YILDIRIM

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi
Tarih Bölümü

neshali@gmail.com.tr

ORCID: 0000-0001-5376-4061

Alaaddin KALAYCI

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi
Tarih Bölümü

alaaddin.kalayci@hotmail.com

ORCID: 0000-0003-2887-4773

ÖZ

Geliş Tarihi:

02.01.2023

Kabul Tarihi:

06.06.2023

Yayın Tarihi:

30.06.2023

Anahtar Kelimeler

Roma
Fetih Unvanları
Senato
Parthicus

Keywords

Rome
Titles of Conquest
Senate
Parthicus

Roma, tarihi boyunca, yayılmacı bir politika izleyerek topraklarını genişletmeyi öncelikli amaç haline getirmiştir. Roma'da Caesar'ın kendisini diktatör ilan etmesi ile birlikte Cumhuriyet yönetimi kaybolmaya başlamıştır. Caesar, bir imparator olmamasına rağmen kendisini yüceltmek adına yönetsel unvanlar kullanmıştır. Caesar'ın ölümünden sonra yaşanan iç savaşın galibi Augustus, ilk imparator olarak kabul edilmiştir. Roma'da imparatorluk yönetiminin oluşmasından sonra imparatorlar büyük orduları ile geniş coğrafyaları ele geçirmek için seferlere çıkmışlardır. Roma'nın merkezi coğrafyası dışında kalan Parth, Dacia, Britain, Armenia ve Germen bölgelerinde Roma imparatorları zaferler kazanmıştır. Bu zaferler ile otoriteleri sağlamlaştırmış ve Senato'dan kazandıkları başarının karşılığında yüceleştirici unvanlar almışlardır. Roma İmparatorları, aynı unvanı birçok defa kazanabildiği gibi kazandığı unvanları hayatı boyunca kullanabilmişlerdir. Roma İmparatorları yüceleştirici ferih unvanları kazanmaya önem vermiştir. Bu unvanların verilmesi zamanla yaygınlaşmış ve her imparator birkaç unvan elde etmeye çalışmıştır. Bu çalışma, Augustus ile Theodosius arasındaki dönem ile sınırlandırılmış ve Roma İmparatorlarının yaptıkları fetihler sonucunda kendilerini yüceltmek adına senato tarafından aldıkları unvanlar hakkında bilgi vermeyi amaçlanmıştır.

ABSTRACT

Since the date of their establishment, the Romans have continuously expanded their lands by following an expansionist policy. With the Hellenistic Period that emerged after Alexander the Great, their spreading areas became the present Anatolian geography, which they called Asia Minor. After Caesar declared himself dictator in Rome, the Republican administration began to lose its functional feature. Although Caesar was not an emperor, it is known that some titles were used to glorify him. Although the republic administration continued to exist after Caesar, this situation did not last long, and after the civil war, Augustus became the first emperor by introducing the Imperial system. With the transition to the Roman imperial system, the conquest movements continued continuously and their borders reached wide geographies. Roman emperors demanded titles from the Senate after their conquests in order to consolidate their authority and reach a certain power of rule, in order to be glorified as a reward for their success, from the name of the place they conquered or the enemies they won victory. In addition, although these titles are not unique to one time, an emperor has taken more than one title, and also the emperors have taken a title many times in their own time. Since the Roman Emperors understood the importance of the titles for them, they demanded their titles from the Senate regardless of the size of the conquests made or won, and after a while, taking the title became a tradition. This study covers the emperors between the period of Augustus and Theodosius in terms of time. In addition, in the study, it is aimed to explain in detail the titles that the Roman Emperors received by the senate in order to glorify themselves as a result of their conquests.

DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1228354>

Atıf/Cite as: Yıldırım, E., & Kalaycı, A. (2023). Roma imparatorlarına senato tarafından verilen fetih unvanları ve yönetim anlayışına etkisi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(2), 871-887.

Giriş

Tarih boyunca kurulan monarşik krallıklarda yöneten ile yönetilen arasındaki ayrımı ortaya koyarak vurgulayan somut ve soyut belirteçler kullanılmıştır. Somut belirteçlerin en önemlileri, krala ait olan saray, taht, taç ile asanın yanı sıra özel dikilmiş ve sadece kralın giydiği kıyafetler tebaa ile kral arasındaki ayrımı güçlendirmiştir. Bazı dönemlerde Krala ait olan bu somut belirteçlerin daha az gösterişli olanlarını soylu sınıfta kullanmasına izin verilmiştir. Soyut belirteçlerin en önemlisi ise daima unvanlar olmuştur. Bu unvanların bir kısmı kralların tanrılara yakınlığını veya onlar tarafından seçilmiş olduğunu özellikle vurgulamak için kullanılmıştır. Mezopotamya ve Mısır'da kurulmuş olan krallıkları yöneten tüm krallar, isimlerinden daha çok bu unvanları kullanmışlardır. Kralları, tanrıların seçtiğine, yücelttiğine, insanları yönetme izni verdiği ve yönettiklerinden daha üst bir konuma yerleştirdiğine inanılan eski çağ toplumlarından unvanlar hem yazıtlarda hem de krallara yönelik hitaplarda kullanılmıştır. Mezopotamya ve Mısır krallıklarından günümüze ulaşan yazılı metinler incelendiğinde krallar dışında saray görevlileri olan vezirlerin, ordu komutanlarının ve üst düzey memurların da yetkilerini belirten unvanlar kullanmış olduğu görülmektedir.

Roma cumhuriyet döneminde senato üyelerinin kullanmış olduğu geçici unvanlar bulunmuş olsa dahi kişiye yönelik yüceleştirici ve yetki verici unvan kullanımından kaçınılmış Roma Senatosunun merkezileşen gücüne gölge düşürülmek istenmemiştir. Uzun bir zaman dilimi boyunca Senato yönetimdeki üstünlüğünü korumuşsa da yetkilendirmeyi gösterme amacıyla Augustus tarafından *Princeps Senatus* veya *Princeps Civitatis* unvanının kullanımı ile yöneten – yönetilen ayrımı kesin çizgiler ile yapılmıştır. Senatörler arasında birinci veya yurttaşlar arasında birinci anlamına gelen *Princeps Senatus* veya *Princeps Civitatis* unvanlarının kullanımı ile Roma'da imparatorluk olarak tanımlanacak yeni bir politik yönetim sistemi dönemine geçilmiştir. Sonrasında Augustus, bazı tarihçilere göre Senato'dan zorla diğerlerine göre onurlandırılma amacıyla *Pontifex Maximus* (Baş Rahip) ve *Pater Patria* (Vatan Babası) unvanlarını almış veya verilmiştir. Sonuçta Augustus bu unvanlar ile geniş yetkilere ulaşmıştır.

Augustus'dan sonraki imparatorlar da bu unvanlara ve verdiği yetkilere sahip olmanın yanında ele geçirdikleri bölgelerin isimlerini kendileri için yüceltici bir unvan olarak kullanmaya başlamışlardır. Roma imparatorları özellikle yazışmalarda fetih unvanlarını sıklıkla kullanmıştır. Bu durumun temelinde imparatorun kendi başarısından dolayı sahip olduğu fetih unvanını bir övünç vesilesi olarak görmesi gelmektedir. Fakat Roma Senatosu, bu duruma müdahil olmaktan gecikmemiş ve imparatorların kullanacakları fetih unvanlarının ancak senato onayından sonra resmîyet kazanacağı ilan edilmiştir. Bu onaylama sürecinin ise imparatorları bir noktada denetleme amacı taşıdığı ileri sürülmüştür.

Roma İmparatorlarının Kullandıkları Fetih Unvanlarının Temel Amaçları

Roma, cumhuriyet yönetiminden imparatorluk yönetimine geçtikten sonra tek adam sistemi ile yönetilmeye başlamıştır. Roma'nın ilk imparatoru olan Augustus tarafından özellikle benimsenmeye başlanılan unvan kullanımı ilk dönemde var olan gücünü etkinleştirmeyi amaçlamıştır. Augustus ile resmi olarak kullanılmaya başlanılan siyasi unvanların yanı sıra askeri unvanların kullanımı da ortaya çıkmıştır. Özellikle imparatorluk döneminde yapılan fetihler ile birlikte askeri temelli fetihsel unvanların kullanımı da görülmeye başlanmıştır. Unvanları her alanda göstermeye çalışan Roma imparatorlarının kullandıkları çeşitli yollar mevcuttur. Kendi adlarına yaptırıldıkları yazıtlarda olmak üzere, madeni paralarda unvanlarını kullanarak tüm Roma coğrafyasında kendi güçlerini göstermişlerdir. Fetihsel unvanlar imparatorun yegâne iktidar gücünün meşrulaştırılmasını da sağlamıştır. Bunların yanı sıra imparatorlar askeri unvanlarını, Roma iç siyasetinde de kullanmayı ihmal etmemişlerdir. Özellikle iç yazışmalarda, dilekçelerde, mektuplarda kendi isimlerinin geçtiği yerlerde senato tarafından kendilerine verilen askeri unvanları ekleyerek kendi güçlerini dış siyasette olduğu gibi iç siyasette de göstermeyi amaçlayarak konumlarını sağlamlaştırmayı amaçlamışlardır (Phang, 2016: 967; Blois – Funke – Hahn, 2006: 239).

İmparatorların aldıkları fetih unvanlarının hepsi aslında Roma'nın yapmış olduğu tüm başarılı seferlerin açık bir göstergesi olarak ön plana çıkmaktadır. İmparatorluk dönemi öncesinde de Roma'nın birçok kazanmış olduğu başarılı zaferler olmasına rağmen yönetim sisteminden dolayı kazanılan başarılar Roma cumhuriyeti adına olmuştur. Ancak imparatorluk döneminde genel perspektifte fetih unvanları tüm seferlerin göstergesi olmakla birlikte asıl vurgulanmak istenilen olgu imparatorun askeri rolü başta olmak üzere gücün tek sahibinin olduğunun tam olarak gösterilmesidir. Roma'nın Cumhuriyet döneminde yapılan savaşlarda kazanılan zaferler neticesinde

onurlandırma ve unvanların verilmesi üst düzey sorumlu komutanlara verilirken imparatorluk döneminde senato tarafından bu durum oldukça azalmıştır. Ayrıca senato imparatorluk döneminde unvanları ve özellikle fetih yoluyla kazanılan unvanları sadece imparatorlara ve erkek çocuklarına verilmiştir. Bu durum imparator ve ailesinin güç odağının merkezi olduğunun açık bir göstergesi olmuştur. Ancak bazı durumlarda imparatorlar zafer neticesinde kazandığı unvanı senato onayı beklemeden benimsenerek eyaletlere duyurmuştur. Bu durum fetihsel unvanların imparatorlar tarafından kullanımı zaruriyetini ortaya çıkarmaktadır. Roma imparatorları tarafından güç göstergesi olarak görülen fetihsel unvanlar aslında kazanılan zaferin akabinde gelmiş ve bu zaferin kutlanması toplum adına kültürel unsurların ön plana çıkmasını sağlayarak halk nezdinde imparatorun gücü daha iyi görülmüştür (Ando, 2013: 83; Phang, 2016: 1277-1278; Ando, 2012: 30-32).

Fetihsel Unvanların Roma Yönetim Sistemine Yansımaları

Roma İmparatorları zaferler neticesinde senato tarafından aldıkları fetihsel unvanları her alanda kullanarak güçlü bir yönetici imajı yaratmaya çalışmıştır. Özellikle Roma iç siyasetinde kendilerine yazılmış olan mektuplarda, dilekçelerde ve kendilerinin çıkarmış oldukları kararnemelerde isimlerinin geçtiği satırlarda isimlerini almış oldukları tüm kişisel ve özel unvanlar ile yazdırmışlardır.

“Böylesine korkunç talihsizliklerle boğuşurken, dindarlara karşı işlediği zulümce işler yüzünden vicdan azabı çekiyordu. Bu nedenle düşüncelerini toplayarak, önce açıkça evrenin Tanrısına itirafta bulundu; daha sonra etrafındakileri çağırdı ve onlara Hristiyanlara yönelik zulmü durdurmak için gecikmeden emir verdi ve bir imparatorluk kanunu ve kararnamesi ile onları kiliselerini inşa etmeye ve İmparator adına dua ederek alışılmış ayinlerini yapmaya teşvik etti. Sözünü hemen eylem izledi ve her şehirde, zamanımızın [zulüm fermanlarının] geri alınmasını şu şekilde içeren imparatorluk kararnemeleri ilan edildi: “İmparator Caesar Galerius Valerius Maximianus Invictus Augustus, Pontifex Maximus, Germanicus Maximus, Aegyptiacus Maximus, Thebaicus Maximus, beş kez Sarmaticus Maximus, iki kez Persicus Maximus, altı kez Carpicus Maximus, Armeniacus Maximus, Medicus Maximus, Adiabenicus Maximus, yirminci kez Tribün Gücü elinde tutan, ondokuzuncu kez İmparator, sekizinci kez Konsül, Vatanın Babası” (Eusebius VII, 317).

İS 305 – 311 yılları arasında Roma İmparatoru Gaius Galerius Valerius Maximianus döneminde Hristiyanlara karşı daha rahat bir şekilde inançlarını yaşamaları adına imparator tarafından çıkarılmış olan bir kararnemede imparator kendine ait unvanların yanı sıra senatodan almış olduğu fetihsel unvanları da kullanmıştır.

“İmparatorlar ve Sezarların 15. yılı Lucius Septimius Severus Pius Pertinax Arabicus Adiabenicus Parthicus Maximus ve Marcus Aurelius Antoninus Pius, Augusti ve Publius Septimius Geta Caesar Augustus, Phamenoth 29. Oxyrhynchus şehrinden annesi olarak Senpetsiris'e sahip olarak stilize edilen Totocs, aşağıdaki tanıklar aracılığıyla, ekselansları Praefect Subatianus Aquila'ya sunulan ve Antinoea'da sergilenen yapışık "dilekçeler tomarından çıkardığını ve derlediğini yazılı olarak ifade etti. Antinous tapınağı, aşağıdaki dilekçe ve altındaki abonelikte:— No. 1009. Annesi Oxrrhynchus şehrinden Senpetsiris'e sahip olan Totoes'lu Mısır praefect'i Subatianus Aquila'ya. Lord praefect, kökleşmiş adaletiniz tüm insanlara yayıldığı için, ben de haksızlığa uğradım, tazminat için yalvararak size başvurdum. Konu bu yönde. Metropolde, Kamp mahallesinde kayıtlıyım ve her zaman yukarıda verilen isme göre şekillendirildim, buna göre bir süre önce bekçilik görevine atandım ve bu görevi kusursuz bir şekilde yerine getirdim ve ayrıca yıllık maaşımı ödedim, kişisel aidatlar, sessiz bir çiftçi hayatı yaşamak” (Papyri Public Documents II, 285-287)

İS 207 yılında Roma'nın Mısır eyaletinin Oxyrhynchus şehrinde haksızlığa uğradığını düşünen bir vatandaşın İS 206 – 211 yılları arasında Mısır eyalet valisi olan Tiberius Claudius Subatianus Aquila'ya yazmış olduğu resmi dilekçe örneği. Yazılmış olan bu dilekçede imparator Septimius Severus'un kendisine ait olan fetihsel unvanlar dilekçenin başlangıç kısmında yazılmıştır (Kennedy, 1979: 255-262).

“İmparator Caesar Lucius Septimius Severus Pertinax Augustus Arabicus Adiabenicus Parthicus Maximus ve İmparator Caesar Marcus Aurelius Antoninus Augustus'tan Sosthenianus'un kızı Juliana'ya kocası Sosthenes aracılığıyla. Başka bir şehirde ikamet eden alacaklılar ve aynı şehirdekiler aleyhine yirmi yıl geçtikten sonra, üzerine girmek için haklı sebepleri olan ve herhangi bir ibtilafsız olarak zilyetliğinde kalanlar tarafından yapılan uzun süreli zilyetlik iddiası kabul edilir. On yılın sonunda 8. yılın Tubi 3'ünde İskenderiye'de halka açık olarak sergilendi.” (Papyri Public Documents II, 91).

İS 199 yılında Roma'da ortak Severus hanedanlığı döneminde ortak İmparatorlar Septimius Severus ve oğlu İmparator Caracalla tarafında Mısır eyaleti için mülkiyet konusu hakkında yazılmış olan bir ferman unvanlar konusu ile ilgili geniş bilgi vermektedir.

“İmparator Caesar Marcus Aurelius Antoninus Germanicus Parthicus Sarmaticus'tan Roma Halkına ve Kutsal Senato'ya selamlar: Cotinumdan Dokuz mil uzak yetmiş dört alay tarafından saldırıya uğradığımda, büyük sıkıntı ve ıstırap içinde sınırdan kuşatılmamın kritik olayından sonra girişimimin büyüklüğünü ve Germen'de neler yaptığımı size bildirdim. Gözcülerimiz bize yaklaştıklarında haber verdiler ve komutanımız Pompeianus bizim de gördüğümüz şeyi bize gösterdi- çünkü birdenbire büyük ve vahşi bir kalabalık tarafından kuşatılmışım ve yanımda birleşik ve ulumlu bir kuvvet vardı” (Marcus Cornelius Fronto Correspondence II, 301-303).

Romalı retorikçi Marcus Cornelius Fronto'nun yazışmalar adlı eserinde yer alan bu mektup Roma imparatoru Marcus Aurelius döneminde yaklaşık olarak İS 174 yazılmıştır. Senatoya yazılan bu mektupta İmparator Marcus Aurelius, Germen bölgesinde yaşadığı zorlu süreci senatoya anlatan bir mektup yazmıştır. İmparator, senato tarafından almış olduğu fetihsel unvanların hepsini sıralayarak mektubunu kaleme almaya başlamıştır;

“Longinius Longinus, yanında ikinci kocası Sosicosmian kabilesinden Theoxenus'un oğlu Ammonius'un oğlu Agathodaemon'un koruyucusu olduğu ve sivil rütbeden Apollonius'un kızı Isidora'dan rahip, tefsirciler ve ebrematistae ve diğer mabkemelerin amiri Apollonius'u da çağırırdı. Althaeae demea, tanrılaştırılmış Aelius Antoninus'un on sekizinci yılında bir ephebus olarak kaydedildi. İmparator Caesar Marcus Aurelius Commodus Antoninus Pius Felix Augustus Armeniaeus Medicus Parthicus Sarmaticus Germanicus Maximus Britannicus'un babası Sosicosmian'dan Theon oğlu Theon oğlu Theon olan oğlum Didymus'un önümüzdeki yirmi yedinci yılında ephebi arasına kaydolmak dileğiyle tanrılaştırılmış Aelius Antoninus'un on üçüncü yılında ephebus olarak kayıtlı ve şimdi merhum olan Althaeae kabilesi ve Deme, sizden yukarıdaki ifadelerin doğru olduğuna dair yeminli beyanımı kabul etmeleri için ilgili yetkililere bir mektup yazılmasını emretmenizi rica ediyorum” (Papyri Public Documents II, 309-311).

Ergenlik çağına girmiş genellikle 16 – 20 yaş arasında bir kitleden oluşan erkek için ephebus başvurusunu anlatan mektup yaklaşık olarak İS 186 – 187 yılında yazılmıştır. Eğitim görmesi için yapılan bu başvuruda İmparatorun isminin geçtiği yerlerde özel unvanların yanı sıra fetihsel unvanlarda kullanılmıştır.

Arabicus Unvanı

Roma, imparatorluk döneminde doğuda Arabistan Yarımadası'na kadar yayılmayı başarmıştır. Arabistan Yarımadası, Roma'nın gücünün zirvede olduğu dönemde Limes Arabicus olarak adlandırılmıştır. Bu dönemde kazanılan askeri başarılar Mezopotamya coğrafyasına yönelik yapılan fetihler olmasına rağmen bölgenin isminden dolayı Roma kaynaklarında fetih unvanı Arabicus olarak adlandırılmıştır. Arabicus unvanı ilk olarak İS 195 – İS 211 yılları arasında Roma İmparatoru olan Septimius Severus döneminde kullanılmasına rağmen tarihi kaynaklarda İS 98 – İS 117 yılları arasında Roma İmparatoru olan Traianus tarafından alındığı bilinmektedir. İS 106 yılında Arap kökenli bir krallık olan Nebati Krallığı'nın bölgede Roma çıkarları doğrultusunda ilhak edilmek isteniyordu. Nebati Kralı II. Rabel'in ölmesiyle birlikte ilhak için uygun bir zaman olmuştur. Ancak Roma imparatoru Traianus Dacia seferini yürütmekteydi. Bu sebeple İmparator Traianus adına seferi Syria valisi Aulus Cornelius Palma Frontonianus yönetecekti. Syria valisi Aulus, küçük çaplı bir askeri kuvvet ile Nebati Krallığının ilhak ederek İmparator Traianus'un Arabicus unvanını almasını sağlamıştır. Ancak İmparator Traianus bu unvanı almayı reddetmiştir. Bunun sebebi ise bu dönemde Arapların üzerine yapılan seferin Dacia seferine kıyasla fazla büyük çaplı bir sefer olmamasıdır (Bowersock, 1994: 81-85-103; Millar, 1993: 141; Butcher, 2003: 48; Southern, 2001: 44-45).

Roma imparatoru Didius Julianus'un ölümü sonrasında Septimius Severus ve Pescennius Nijer arasında imparatorluk için meydana gelen savaş sırasında doğan boşluktan faydalanan Osrhoene ve Adiabene Krallıkları isyan ederek Nisibis bölgesini ele geçirdiler. Ayrıca bu iki krallık Syria valisi olan Nijer'i desteklemekteydiler. Septimius Severus, Nijere karşı zafer kazanarak imparator olmayı başardı. Sonrasında ordusu ile birlikte hem isyan eden hem de Nijeri destekleyen Osrhoene ve Adiabene Krallıklarını cezalandırmak amacı ile sefere çıkarak onları mağlup etmeyi başardı. İmparator Septimius Severus, kazandığı bu zaferin onuruna *Arabicus* ve *Adiabenicus* unvanlarını almıştır. Roma İmparatorluğunda ilk defa görülen *Arabicus* unvanı aslında doğrudan Araplara yönelik bir fetih hareketi olmayıp Mezopotamya coğrafyasına yönelik bir sefer olmuştur. Ayrıca İmparator Septimius Severus Arabicus unvanını kendisinin almasının yanı sıra oğlu Caracalla ile de bu unvanı paylaşmıştır (Scriptores

I, 393; Butcher, 2003: 48; Southern, 2001: 49-50; Ross, 2000: 51-52; Magie, 1950: 673; Mommsen, 1999: 292; Wells, 2004: 258-259; Birley, 1999: 114-115; Millar, 1993: 141-493; Ando, 2013: 193; Drinkwater, 2010: 565-566; Ellis, 2012: 123-124). Tarihsel anlatımlarda her ne kadar tartışmalı bir sorun olsa da *Arabicus* unvanının İS 270 – İS 275 yılları arasında Roma İmparatoru olan Aurelianus tarafından kullanılmış olabileceği söylenmektedir (Watson, 2003:175).

Adiabenicus Unvanı

Adiabene Krallığı'nın coğrafi konumu noktasında antik yazarlar arasında farklı görüşler mevcut olmasına rağmen¹ genel tanımlamada Mezopotamya bölgesinin kuzeyinde yaşayan yerel bir krallık olarak tanımlanmaktadır. Kökeni ve kuruluşu hakkında kaynakların yetersiz olmasından dolayı kesin bir yargı mevcut değildir (Yıldırım, 2021: 486-489). Adiabenicus unvanı Roma tarihsel kaynaklarında ilk defa İmparator Septimius Severus tarafından kullanıldığı görülmektedir.² Sonrasında Roma İmparatoru Aurelianus'a doğu seferinde kazandığı başarılarından dolayı Roma Senatosu tarafından *Adiabenus* unvanı verilmiştir (Historia Augusta III, 258-259; Dodgeon, 1993: 88). Roma'da İS 337 – İS 361 yılları arasında imparator olan II. Constantinus döneminde istikrarsızlık halen devam etmekteydi. Roma'nın Mezopotamya bölgesinde bulunan toprakları Sasanî tehdidi altındaydı. Sasaniler, Mezopotamya bölgesine aralıklı dönemlerde akınlar düzenleyerek Roma topraklarını işgal etmeye çalışmaktaydı. Bu durum karşısında İmparator II. Constantinus, Sasanilere karşı çıktığı seferde Ninova kentini ele geçirmeyi başardı. İmparator II. Constantinus bu başarısı sonucunda sınırlarını genişletti ve bu zaferin onuruna *Adiabenicus* unvanını almayı başarmıştır (Harries, 2012: 215-216; Burges, 1999: 244; Redgate, 2000: 10-80).

Armeniacus Unvanı

Armenia Krallığı coğrafi bakımdan Küçük Asya coğrafyasının doğusunda Mezopotamya'nın kuzeyinde yer almaktadır. Armenia Krallığı, Roma'nın Anadolu coğrafyasında hâkim güç olmasından sonra doğu da Parthlar ile Roma arasında tampon bir krallık haline dönüşmüştür. Parth'lar ile Roma arasında meydana gelen her gelişmeden Armenia Krallığı etkilenmiştir. Ayrıca Roma ve Parthlar arasındaki savaşların büyük çoğunluğu Armenia coğrafyasında gerçekleşmiştir. Roma ve Parth'lar arasındaki güç mücadelesi arasında kalan Armenia Krallığı, bazı dönemlerde bağımsızlığını korumayı başarmışlardır. Bağımsızlığını kısa sürelerde korumayı başarmış olmasına rağmen sürekli olarak Roma ve Parth müdahalesine maruz kalmıştır. İS 163 yılında Parth Kralı'nın Armenia tahtına kendi taraftarı olan bir kralı ataması üzerine Roma, bu durumdan rahatsız olmuştur. Armenia üzerindeki Parth etkisini kırmak amacıyla İS 161 – İS 169 yılına kadar Roma'yı yöneten imparatorlar Marcus Aurelius ve Lucius Verus sefer kararı almıştır. Roma ordularının başına geçen Lucius Verus sefer hazırlıklarına başlamıştır. Yapılan hazırlıklar sonucunda Roma ordusu, İS 163 yılında Armenia Krallığı'nın başkenti Artaxata'yı ele geçirmeyi başarmıştır (McLynn, 2009: 164; Bury, 1893: 541; Bunson, 2002: 454; Akşit, 1976: 228; Magie, 1950: 660-661; Hornblower, 2012: 210; Mommsen, 1999: 291; Birley, 1993: 129-131). Kazanılan bu zafer neticesinde Lucius Verus, *Armeniacus* unvanını almıştır. Lucius Verus sefer sırasında ordu komutanı olarak görev yapmasına rağmen Armenia ile yapılan savaşta ordusunun başında bulunmamıştır. Yine de Roma Senatosu tarafından *Armeniacus* unvanı ile onurlandırılmıştır. Kazanılan zafer neticesinde Roma taraftarı olan Sohaemus'a Armenia kralı olarak taç giydirilmesinden sonra Marcus Aurelius'ta *Armeniacus* unvanını kullanmaya başlamıştır (Jones, 1908: 208-209; Bury, 1893: 541; Bunson, 2002: 454; Magie, 1950: 660-661; Hornblower, 2012: 210; Birley, 1993: 129-131).

Britannicus Unvanı

İmparator Caligula'nın ölümü sonrasında İS 41 – İS 54 yılları arasında imparatorluk yapan Claudius, gücünü, kudretini göstermek ve yönetimini sağlamlaştırmak için Britanya üzerine sefer yapmak istiyordu. Caesar döneminden bu yana Roma'nın ilgilendiği Britanya seferi için bir kabile kralının gasp edilmesi üzerine istenen yardım bahane edilerek gerekli savaş sebebi oluşturulmuş ve İmparator Claudius ordusu ile ilerlemeye başlamıştır. Hazırlıklarını tamamladıktan sonra Britanya üzerine sefere çıkan Claudius ve komutanları belirledikleri amaçlarına ulaşarak fetih seferini zafer ile sonuçlandırdılar. Bu zafer sonrasında başarı haberini

¹Antik yazarların Adiabene Krallığı ile ilgili farklı görüşleri aktarmasının sebebi; Mezopotamya bölgesinin coğrafi ve siyasi olarak sınırlarının değişkenlik göstermesidir. Bkz: (Yıldırım, 2021: 486).

² Makalemizin ilk bölümü olan Arabicus Unvanı kısmında detaylı anlatım yapılmıştır.

öğrenen Roma Senatosu, İmparator Claudius'a, *Britannicus* unvanını vermiştir. Ayrıca bu zaferin onuruna İmparator Cladius, *Britannicus* unvanını, Tiberius Claudius Germanicus isimli oğlunun adına eklenmiştir. Ancak bazı tarihsel kaynaklara göre Claudius'un Britannicus unvanını kendisini için kabul etmeyerek sadece oğlu adına istediğini ileri sürmektedirler (Cassius Dio, 423; Akşit, 1976: 91; Rodgers, 2017: 92; Webster, 1993: 105-106-168-201-202; Bédoyère, 2007: 287; Scullard, 2010: 296; Goldsworthy, 2016: 32; Bury, 1893: 246; Phang, 2016: 809; Ireland, 2009: 49-50).

Roma İmparatorluğu sınırları içerisinde olan Kuzey Britanya bölgesinde İS 2. yüzyılda büyük bir isyan patlak vermişti. Bu isyanın bastırılması için görevlendirilen Vali Ulpius Marcellius, isyancıları acımasız bir şekilde dize getirmeyi başarmıştı. Marcellius'un kazandığı bu başarı sonucunda ve bölgenin güvenli bir hale getirilmesiyle birlikte İmparator Commodus, *Britannicus* unvanını almıştır (Scriptores, 413; Birley, 1993: 74; Shotter, 2004: 49-50; McLynn, 2009: 431; Erdkamp, 2010: 360; Griffin, 1987: 224). Roma İmparatoru Septimius Severus da İS 209 yılında Kaledonlularla yaptığı savaş sonucunda *Britannicus* unvanına sahip olmuştur (Kaya, 2008: 299; Radin, 1916: 301-302; Phang, 2016: 1199).

İS 283 – İS 285 yılları arasında Roma'da imparator olan Carinus ve Numerian kısa süreli yönetimleri döneminde Britanya ve Germania bölgelerinde yürüttükleri başarılı askeri seferler sonucunda *Britannicus Maximus* ve *Germanicus Maximus* unvanlarını almışlardır (Jones, 1908: 350-351; Ando, 2012: 223; Drinkwater, 2010: 625).

Carpicus Unvanı

Carpi toplumu, Tuna boylarında yaşayıp kabile tarzı ir yönetim biçimine sahip idi. Bu toplumun etkinlik alanları çok geniş olmamasına rağmen birçok defa Roma topraklarını istila etmelerinden dolayı imparatorlar için sorun teşkil etmişlerdir. Kaynaklara göre imparator Arap Philip ile ortak imparatorluk yapan Gordian döneminde, Carpilerin Tuna nehrinin güneyine ilerlemesi üzerine İmparator Philip İS 245-246 yıllarında kuzeye büyük bir sefere çıkmıştır. İmparator Philip, Carpilere karşı büyük bir zafer kazanmış ve sonrasında *Carpicus Maximus* unvanını almıştır. Ayrıca İmparator Philip bu seferde, Carpilerin yaşadığı coğrafyanın uzak bölgelerine kadar Roma otoritesini götürmeyi başarımından dolayı *Germanicus Maximus* unvanını da almıştır (Ando, 2012: 118; Bunson, 2002: 426; Akşit, 1970, 119-120). Philip döneminde dizginlenen Carpiler Tuna civarında Roma'nın gücünün azalmasından sonra Moesia ve Trakya bölgelerine kadar yayılmış ve Roma topraklarını istila etmişlerdir. Bu durum karşısında İmparator Aurelian harekete geçerek, Carpiler üzerine yeniden bir sefer düzenlemiştir. Ancak bu sefer hakkında ayrıntılı bilgi olmamasına rağmen kazanıldığı düşünülen zafer sonrasında Roma Senatosu, İmparator Aurelian'a *Carpi Maximus* unvanını verilmiştir (Scriptores, 253-255; Watson, 2003: 80; Drinkwater, 2010: 617; Dodgeon, 1993: 88; Southern, 2001: 236-237-244). Ayrıca İmparator Constantius ve İmparator Galerius, İS 301 yılının sonundan İS 306 yılının Ocak ayına kadar dört kez *Carpi Maximus* unvanını almışlardır (Barnes, 2011: 53; Drinkwater, 2010: 594; Akşit, 1970: 119-120; Southern, 2009: 41; Southern, 2001: 124).

Dacicus Unvanı

İS 81 – İS 96 yılları arasında imparator olan Domitianus döneminde Dacia kralı olan Decabalus, Tuna nehrini geçmesi sonucunda İS 90 yılında Roma ile Dacia arasında bir savaş meydana gelmiştir. Yapılan ilk savaş, Roma'nın mağlup olması ile sonuçlanmıştır. Savaş sonrasında Roma kendi adına aşağılayıcı bir barış antlaşması yapmak zorunda kalmıştır. İmparator Domitianus savaşta yenilmesine rağmen başarı kazanan bir imparator gibi Senato tarafından *Dacicus* unvanı ile onurlandırılmıştır. Ancak kaynaklar İmparator Domitianus'un Roma Senato tarafından verilen *Dacicus* unvanını kabul etmemesine rağmen askerleri bu unvanı hak ettiğine inanmıştır (Smith, 1881: 273; Henderson, 1927: 166-270; Cary – Scullard, 1976: 422; Garzetti, 1976: 272-273; Jones, 1908: 142; Bury, 1893: 409).

Dacia Kralı Decabalus, Domitianus döneminde yapılan antlaşma doğrultusunda kendisine vaat edilen haracı istediğinde İS 98 – İS 117 yılları arasında Roma İmparatoru olan Traianus bu utanç verici antlaşmaya bağlı kalmayı reddetmiştir. Bu durum üzerine İmparator Traianus 60.000 kişilik bir ordu ile Dacia bölgesine ilerlemiştir. Tuna boyunca Romalılardan galip geldiği korkunç ve katliam dolu bir savaş neticesinde kazanan Romalılar olmuştur. İmparator Traianus yaptığı başarılı sefer sonucunda Dacia bölgesini ele geçirmiş ve burada Dacia Eyaletini kurmuştur. İmparator Traianus, İS 102 yılında kazandığı bu zafer ile birlikte Roma Senatosu tarafından *Dacicus* unvanı verilerek onurlandırılmıştır. Ayrıca kazanılan bu zafer Roma'da düzenlenen şenlikler

ile kutlanmıştır. İmparator Traianus'a zaferden kısa bir süre sonra Dacia Kralı Decebalus tarafından bir suikast düzenlenmiştir. Suikast girişiminden kurtulan Traianus, Dacia üzerine sefer düzenleyerek yeni bir zafer kazanmıştır. Kazanılan zafer sonrasında Traianus'a senato tarafından bir kez daha *Dacicus* unvanı verilmiştir (Dio, VII, 379; Cary-Scullard, 1976 441; Garzetti, 1976; 324-325; Smith, 1881: 273; Henderson, 1927: 271; Manders, 2012: 84; Bowersock, 1994: 81; Webster, 1998: 59; Jones, 1908: 160-161; Hazel, 1999: 309; Bury: 1893: 425; Bennett, 2000: 98; Phang, 2016: 1267).

İmparator Traianus dışında, *Dacicus* unvanını alan son imparator Constantius olmuştur. İS 336 yılında Tuna bölgesinde yaşanan siyasi karışıklıklardan yararlanan İmparator Constantius, yapmış olduğu başarılı askeri müdahaleler sonucunda İmparator Aurelian döneminde terk edilen Dacia bölgesinin bir kısmını geri alarak *Dacicus Maximus* unvanı ile yüceltilmiştir (Barnes, 2011: 165; Pohslander, 1996: 78; Southern, 2001: 421-422).

Germanicus Unvanı

Roma'nın sahip olduğu coğrafyanın kuzeyinde yer alan German bölgesi³, kabile biçiminde örgütlenmiş toplumların yaşamlarını zor coğrafi ve iklim şartlarında sürdürdüğü bir alan olmuştur. Bu bölgeden Roma topraklarına sürekli baskın ve akınlar yapıldığı için Roma imparatorları da Germen topluluklarının yaşadığı bölgelere sürekli seferler düzenlemişlerdir. Germen seferlerindeki başarılarından dolayı kazanılan *Germanicus* unvanı, Roma İmparatorları içinde en yaygın olarak kullanılan yüceltici fetih unvanlarından biri olmuştur.

Kaynaklara göre yaptığı Germen seferi hakkında detaylı bir bilgi olmamasına rağmen kısa süreli imparatorlar dönemi olarak bilinen ve İS 69 tarihinde dokuz aylık süre zarfında imparatorluk yapan Vitellius, ilk defa *Germanicus* unvanını kullanmıştır (Suetonius, 259-261; Plutarch, 255; Hardy, 1906: 302-303). Vitellius'dan sonra başlayan Flavius Hanedanı üyesi Domitianus, sahip olduğu değişik karakteristik özelliğinden dolayı kendisi için askeri bir şan ve şeref ihtiyacı hissetmiştir. Bu sebepten dolayı İS 83 yılında Ren Nehri boyunca Germenlere karşı küçük çaplı bir sefer düzenlemiştir. Domitianus düzenlediği bu seferde çok kalabalık düşman kuvvetleriyle karşılaşmadan Ren nehri kıyısında kalıcı bir askeri alan kurmuştur. Bu neticeden dolayı kendisine *Germanicus* unvanı verilmiştir. Ancak bazı kaynaklar bu zaferin bir saçmalık olduğunu ve Domitianus'un kendisini aptal gibi gösterdiği yönünde görüşler belirtmektedir (Suetonius, 369; Mackay, 2007: 219). Domitianus'un yapmış olduğu sefer, bazı kaynaklarda önemsiz olarak gösterilmesine rağmen bu seferin Ren nehri kıyılarında yaşayan Germenlere mensup tehlikeli bir kabile olan Chattilere karşı kazanılan zafer ile bittiği bilinmektedir. Bu zafer sonrasında İS 84 yılında Chatti kabilesi Ren nehri kıyılarında kovulmuştur. Chatti kabilesinin kovulmasından sonra Germen bölgesinde Germania Inferior ve Germania Superior olarak iki yeni eyalet kurulmuş ve yönetim yapısı yeniden düzenlenmiştir (Jones, 1908: 135-136; Bennett, 2000: 29; Dunstan, 2007: 308).

Domitianus sonrası imparator İS 96 – İS 98 yılları arasında imparator olan Nerva'nın, imparatorluk dönemi kısa süreli olmasına rağmen Germania Superior bölgesinde ordusunun başında seferlere çıkmıştır. Bu seferlerde Ren nehri bölgesindeki Germen kabilelerinden olan Suevi'lere karşı büyük zafer kazanmıştır. İmparator Nerva elde ettiği başarılar sonucunda *Germanicus* unvanı ile onurlandırılmış ve aynı unvan evlat edindiği manevi oğlu Traianus'a da verilmiştir (Jones, 1908: 154-156; Bury, 1893: 417; Grainger, 2004: 103; Akşit, 1976; 178; Hornblower, 2012: 1011).

Roma imparatoru Marcus Aurelius döneminde, Germen bölgesinde yaşayan yerel kabileler saldırılarına devam etmekteydi. Özellikle Marcomanniler'in Tuna'nın kuzeyinden Alpleri geçerek Kuzey İtalya bölgesinde istila girişiminde bulunmasından dolayı Marcus Aurelius bu tehlikeyi önlemek için bir sefer düzenlemiştir. Marcus Aurelius, İS 172 yılında düzenlediği bu sefer sırasında, yerel Germen kabilelerinden olan Marcomannilere karşı bir zafer kazanmasından dolayı muhtemelen Senato'nun talebi üzerine kendisine *Germanicus* unvanı verilmiştir. Ayrıca Marcus Aurelius ile birlikte imparatorluk görevini yürüten Commodus'a da *Germanicus* unvanı verilmiştir. İmparator Marcus Aurelius'un İS 177 yılında sekizinci kez imparator olarak selamlama töreninde kullandığı resmi isminde *Germanicus* unvanı bulunmaktaydı (Birley, 1993: 173-174; Magie, 1950: 664; Jones, 1908: 225-226; Bury, 1893: 545; Ackeren, 2012: 16-86-226).

Septemius Severus'un oğlu olan İmparator Caracalla döneminde Germen kabileleri üzerine geniş çaplı bir sefer düzenlenmiş olup burada kazanılan başarılar neticesinde Caracalla'ya *Maximus Germanicus* unvanı verilmiştir. İS

³ Günümüzde Almanya'nın büyük bir kısmı ve Avusturya topraklarının belirli bir alanını içine alan bölge.

232 – İS 235 yılları arasında imparator olan Severus Alexander döneminde ise Ren Nehri bölgesinde yaşayan kabileler üzerine büyük bir askeri sefer düzenlemiştir. Yapılan bu seferin sonucunda Alamannilere karşı zafer kazanılmıştır. İS 235 yılında yapılan bu büyük sefer sonucunda kazanılan zafer doğrultusunda İmparator Severus Alexander, Germanicus unvanını talep etmiştir. Ancak var olan tarihsel kaynaklarda İmparator Severus Alexander'ın talep ettiği Germanicus unvanının senato tarafından verilip verilmediği konusunda kesin bir bilgi mevcut değildir (Scriptores II, 27-29; Bunson, 2002: 360; Magie, 1950: 684).

German kabilelerinin istila hareketleri Severus Hanedanlığı döneminde kontrol altına alınmaya çalışıldıysa da kesin bir sonuç elde edilememiştir. Severus Hanedanlığı sonrası kısa süreli imparatorlar döneminde, Roma kendi içinde otorite güç kaybettiği bir krizin başlangıcına gelmiştir. İS 253 – İS 260 yılları arasında ortak olarak imparatorluk yapan Valerian ve Gallienus döneminde Germanler üzerine yapılan bir seferin sonucu tam olarak bilinmemesine rağmen isimlerine basılan sikkelerde her iki imparatorun da Germanicus Maximus unvanlarını almış olduğu görülmektedir (Manders, 2012: 84-85). İS 3. yüzyıl Roma'nın içinde bulunduğu kriz ortamını değerlendiren German kabilelerinden olan Alamanniler bölgede yaşayan bir diğer komşu kabile olan Juthungiler ile Tuna'yı geçmişlerdir. Devamında Alp Dağlarını aşarak Kuzey İtalya bölgesini yağmalamaya başlamışlardır. Bu istila girişimini engellemek için İS – 268 – İS 270 yılları arasında imparator olan Claudius, hemen harekete geçerek düşmanları karşılamak için ordusu ile İtalya'nın kuzeyine ilerledi. İS 269 yılının başında Garda Gölü civarında yapılan savaş sonrasında istila girişimi engellenmiş ve zafer kazanılmıştır. İmparator Aurelian'ın bu büyük başarısı kendisine *Germanicus Maximus* unvanını kazandırmıştır (Watson, 2003: 42-43-51-52; Akşit, 1970: 157-158). Aurelian sonrasında İS 283 – İS 284 yılları arasında kısa süreli olarak İmparatorluk yapan Carinus ve Numerian da *Germanicus Maximus* unvanını kullanmıştır.⁴ Roma imparatorlarının içinde tarihsel kaynaklara göre Germanicus unvanını almış olan son imparator, İS 285 – İS 305 yılları arasında imparatorluk yapan Diocletian olmuştur. İmparatorluk döneminin başında Tuna ve çevresindeki bölgelerde aldığı önlemler sayesinde saldırılara karşı başarılı bir şekilde karşılık vermiştir. İmparator Diocletian, yapmış olduğu başarılı askeri hamleler neticesinde *Germanicus Maximus* unvanını almış ve İS 285 tarihinde Roma'ya döndüğünde Senato tarafından onaylanmıştır (Akşit, 1970: 212; Mommsen, 1999: 284).

Gothicus Unvanı

Roma İmparatorluğu'nda İS 3. yüzyıl krizleri olarak adlandırılan dönemde, Roma'nın en büyük sorunları Gothların istila hareketleri olmuştur. Gothlar köken itibari ile German ırkına mensup bir kavim olup küçük kabile sistemi ile yönetilmekteydiler. Got kabileleri, Atlantik Okyanusu kıyılarında Anadolu'ya kadar uzanan coğrafyanın birçok bölgesinde yaşamaktaydılar. Yaşadıkları bu bölgelerden güneye Roma topraklarına gerçekleştirdikleri istila hareketlerinin temelinde yağma faaliyetleri bulunmaktaydı (Kulikowski, 2006: 71).

İmparator Gallienus'un suikast sonucu öldürülmesinden sonra imparator olan Claudius, kısa ömürlü saltanatının tamamını Goth'lara karşı mücadele ederek geçirmiştir. İmparator Claudius döneminde Goth kabileleri Balkan topraklarının büyük kısmını istila etmek için harekete geçmiştir. Goth'lar istila ettikleri tüm yerleşimleri yakıp yıkarak yollarına devam ediyorlardı. Bu durum üzerine büyük bir ordu ile ilerleyen İmparator Claudius Tuna nehrinin güneyinde bir Roma eyaleti olan Upper Moesia da Gothları durdurmayı başarmıştır. İmparator Claudius, kazandığı başarılar sayesinde *Gothicus* unvanını almayı başarmış ve bu unvanı alan ilk Roma imparatoru olmuştur (Hooper, 1978, 484; Mennen, 2011: 26; Drinkwater, 2010: 612; Kulikowski, 2006: 29; Akşit, 1970, 159-160; Southern, 2001: 219; Kleiner, 1994: 359; Wheeler, 1954: 26; Gregory, 2009: 29; Arnold, 1974: 158; Levick, 2002: 186; Rostovtzeff, 1957: 445-446; Dunstan, 2007: 418; Goldsworthy, 2010: 118; Vasiliev, 1943: 41; Boak – Sinnigen, 1965: 313; Zissos, 2013: 488).

İmparator Claudius'un veba hastalığından ölmesiyle birlikte Aurelian imparator olmuştur. Ancak bu dönemde Goth tehlikesi yine bir sorun olarak Roma'nın karşısına çıkmıştır. Goth'lar, Moesia Eyaleti'ne bir baskın düzenleyerek Roma topraklarını istila girişimine başlamıştır. Bu durum üzerine İmparator Aurelian ordusu ile birlikte Goth Kralı Cannabuades ile Tuna Nehri'nin güneyinde karşılaşmıştır. Yapılan savaşta galip gelmeyi başaran İmparator Aurelian, *Gothicus Maximus* unvanını almıştır (Scriptores, III, 252-254, Drinkwater, 2012: 615; Kulikowski, 2006: 21; Akşit, 1970: 170; Southern, 2001: 233). Aurelian'nın ölümü sonrasında Senato'nun desteği

⁴ İmparator Numerian ve İmparator Carinus aynı anda Britannicus Maximus unvanını da aldıkları için detaylı anlatım makalemizin Britannicus Unvanı kısmında yapılmıştır.

ile Tacitus, Roma imparatoru olmuştur. Tacitus, kısa imparatorluk süresini Gothların Tuna bölgesi üzerinden Küçük Asya coğrafyasına kadar ilerlemeye çalışacakları istila hareketini durdurmaya harcamıştır. Tacitus, Goth'ları başarı ile durdurduğu için *Gothicus Maximus* unvanını almıştır (Mackay, 2007: 277-278; Magie, 1950: 720; Bunson, 2002: 522; Akşit, 1970: 181; Southern, 2001: 257). İmparator Tacitus'dan sonra tahta geçen kısa süreli imparatorlardan olan Probus'un da Goth istilasını durdurmak için savaş verdiği adına bastırılmış olan madeni paralarda yer alan *Gothicus Maximus* unvanından anlaşılmaktadır. Ayrıca Roma tarihi için önemli antik kaynaklardan birisi olan *Historia Augusta*'da Roma Senatosu tarafından İmparator Probus'a ile ilgili kısımda hakkında Gothicus olarak bahsedilmektedir (Scriptores, 359; Magie, 1950: 720; Mackay, 2007: 277-278; Ando, 2012: 222).

Goth'lar karşısında kazanılan zaferler kesin ve kalıcı bir çözüm sağlamamış ve istila hareketleri sona ermemiştir. İmparator Constantinus döneminde Goth'lar ve bölgede yaşayan diğer topluluklar Tuna bölgesinde istila girişiminde yeniden kalkışmışlardır. İmparator Constantinus bu istila girişimini önlemek için sefere çıkmıştır. Yapılan sefer sonunda İmparator Constantinus, Goth'lara karşı elde ettiği başarılarından dolayı İS 332 yılında *Gothicus Maximus* unvanını almıştır (Barnes, 2011: 165). İmparator Valens döneminde asıl sorun Procopius isyanı olmuştur. İmparator Valens, Procopius isyanı sonrasında herhangi bir sebep olmaksızın Goth kabilesi olan Greuthungi toplumu üzerine bir sefere çıkmıştır. Bu seferin görünür herhangi amacı bulunmamasına rağmen üç yıllık bir mücadele sonucunda İmparator Valens *Gothicus Maximus* unvanını almıştır. Bu seferin asıl amacı imparatorun askeri olarak orduyu yanına almak veya iktidar gücünü kaybetmemek olduğu genel olarak kabul edilmektedir. Çünkü bu durum, İmparator Valens dönemi şartlarında alışıldık bir durum olduğu görülmektedir (Lenski, 2002: 139-186; Errington, 2006: 59).

Medicus – Parthicus – Persicus Unvanı

Hint – Ari bir kökene sahip olan Medler, bölgesel bir krallık kurarak tarih sahnesine girmiş ve Ahamenişler tarafından yıkılana kadar İran coğrafyasının yönetmişlerdir. Ahameniş hanedanlığı döneminde Pers ismi ile anılan krallık Ön Asya'nın büyük kısmını yönetmiştir. Pers krallığı MÖ 247 yılında Arşak hanedanı olarak da bilinen Parthlara yerini bırakmıştır. Romalılar, Anadolu'nun büyük kısmını ele geçirdikten Parthlar ile komşu olmuş ve Cumhuriyet döneminin büyük kısmında iki krallık arasında Fırat Nehri geleneksel sınır kabul edilmiştir. İmparatorluk döneminde ise Roma imparatorları Fırat Nehri'nin doğusuna seferler düzenleyerek Roma'nın sınırlarını Parthlar aleyhine geliştirmiştir. Roma İmparatorluk döneminde Mezopotamya olarak isimlendirilen bölgede Roma en büyük rakibi olan Parth'lar ile sürekli olarak bir hakimiyet mücadelesi yaşanmıştır. Bu mücadele kapsamında Parth'lar İS 166 yılında Roma topraklarına bir işgal hareketi başlatmış olup bu durum karşısında İmparator Marcus Aurelius, ortak imparator olan Lucius Verus'u Parthların üzerine göndermiştir. Lucius Verus, Parthlara karşı başarılı olarak *Parthicus Maximus* unvanını ve Med bölgesini de ele geçirdiği için *Medicus* unvanı almıştır. Medicus unvanı Roma tarihi ile ilgili kaynaklarında geçmesine rağmen ilk dönemlerde çok değerli görülmemiştir. Fakat sonraki dönemlerde Marcus Aurelius'un oğlu Commodus'a da Medicus ve *Parthicus Maximus* unvanlarını kullanmıştır (Birley, 1993: 144; Millar, 1993: 112; McLynn, 2009: 164-195; Drinkwater, 2012: 541-542; Ackeren, 2012, 221; Akşit, 1976: 228).

Parth Krallığı, Roma Cumhuriyetinin son dönemleri ve imparatorluk dönemleri boyunca Fırat Nehri bölgesinde etkin bir güç unsuru olarak sürekli tehdit oluşturmuştur. Bu nedenle askeri ve siyasi olarak bu iki devlet sürekli olarak birbirlerine üstünlük kurma çabası içinde olmuşlardır. Roma'nın imparatorluk döneminde Parthlar ile Armenia Krallığı üzerinden siyasi savaşı devam etmiştir. İmparator Traianus döneminde çıkan Yahudi isyanları ile birlikte Parthlar Armenia üzerinde hâkimiyet kurmak istemiştir. İmparator Traianus, Yahudi isyanını bastırdıktan sonra, Parth sorununu çözmek için bir sefere çıkma kararı almıştır. Sefer için yedi büyük lejyon ve yardımcı birlikler ile güçlü bir ordu oluşturulmuştur. İmparator Traianus, İS 114 – İS 116 yılları arasında yapılan savaşta Parthların başkenti Ctesiphon ve diğer önemli kentleri ele geçirecek ezici bir üstünlük kurmuştur. Traianus'a kazanmış olduğu büyük zafer sonrasında Senato tarafından kendisini onurlandırmak adına *Parthicus* unvanı verilmiştir. Böylece Traianus, *Parthicus* unvanı alan ilk Roma İmparatoru olmuştur (Dio VIII, 413-415; Dunstan, 2007: 316; Opper, 2010: 55; Mommsen, 1999: 290; Dando-Collins, 2012: 211; Phang, 2016: 1267; Millar, 2005: 27; Kliener, 1994: 206; Ross, 2000: 23-32-33; Ellis, 2012: 119; Ferguson, 2005: 13-14; Bunson, 2002: 159; Boatwright vd, 2004: 370-371; Goodman, 2011: 68; Bennett, 2000: 198-199; Drinkwater, 2012, 513;

Hazel, 2001: 309; Bury, 1893: 452-454-455; Jones, 1908: 175-176; Kleiner, 2017: 153; McLynn, 2009: 135; Millar, 1993: 493; Mackay, 2007: 227; Campbell, 2002: 145-146; Henderson, 1927: 329) .

Traianus döneminde Fırat Nehri bölgesinde gücü bir nebze olsun kırılmış olan Parthlar, hakimiyet mücadelesinden vazgeçmeyerek her fırsatta Roma topraklarını istila etmenin yollarını aramışlardır. İmparator Marcus Aurelius, döneminde gücünü tekrar arttıran Parthlar Roma'nın Syria Eyaleti'ni işgal etmeye kalkışmış ve Kommagene Eyaleti'ne ilerlemişlerdir. İşgal girişimi haberi Roma'ya ulaştığında İmparator Marcus Aurelius, Parth'lar üzerine bir sefere çıkarak onların istila girişiminin engellemiştir. Marcus Aurelius, Roma adına zafer kazanarak *Parthicus Maximus* unvanını almıştır (Ackeren, 2012: 220; Hornblower, 2012, 210, Birley, 1993: 140-144; Magie, 1950, 662; Potter, 2009: 209-215-216). Ayrıca Marcus Aurelius ile ortak imparatorluk yapan Lucius Verus ve Marcus Aurelius'un oğlu Commodus'a da *Parthicus Maximus* unvanları verilmiştir.⁵

İmparator Septimius Severus, Syria valisi Pescennius Nijer'e karşı girdiği mücadeleyi kazanarak Roma imparatoru olmuştur. Severus, imparator olduktan sonra Nijer'i destekleyen yerel krallıklar olan Osrhone ve Adiabene Krallıkları üzerine yaptığı başarılı sefer sonrasında Roma'ya dönmüştür. Kendi gücünü göstermek başarısını ve şöhretini arttırmak isteyen Septimius Severus, İS 197 yılında Parth'lar üzerine ilerleyerek ikinci kez doğu seferine çıkmıştır. Septimius Severus'un bu sefere çıkmasının amacının şöhret ve ün kazanmak olduğu düşünülmektedir. İmparator Septimius Severus, Nisibis⁶ yakınlarına geldiğinde Parth Kralı ülkesindeki iç karışıklıklardan dolayı Roma imparatoru ile bir savaşa girmekten kaçınmıştır. Fiili olarak bir Roma –Parth savaşı olamamasına rağmen İmparator Severus, Parth kralının terk ettiği başkenti ele geçirip yağmalamıştır. İmparator Septimius Severus, herhangi bir savaş yapmamasına rağmen zafer kazanmışçasına, kendisine *Parthicus Maximus* unvanı verilmiştir (Scriptores, 407; Birley, 1993: 130; Kaya, 2008: 24-226; Millar, 1993: 493; Drinkwater, 2012: 569; Ferguson, 2005: 31; Kleiner, 1994: 317). Septimius Severus'un ölümü sonrasında imparator olan oğlu Caracalla da babası gibi Parthicus unvanını almıştır. Ancak İmparator Caracalla'nın almış olduğu *Parthicus* unvanını hak etme durumu babası Septimius Severus ile benzerlik göstermektedir. İmparator Caracalla da Parth'lar üzerine yapmış olduğu seferi Roma tarihi ile ilgili kaynaklar, şüphe ile yaklaşmaktadır (Scriptores, 17; Manders, 2012: 84-85-242; Kaya, 2008: 310). Ancak buna rağmen İmparator Caracalla, Parth'lara karşı gerçek bir zafer kazanmışçasına Senato'ya mektup göndererek *Parthicus Maximus* unvanı almıştır. Severus hanedanının son üyesi olan İmparator Alexander Severus, doğuda Parthlara karşı kazandığı başarılar dolayısıyla hem *Parthicus Maximus* hem de *Persicus Maximus* unvanlarını almıştır (Scriptores, 293; Southern, 2001: 107; Dignas-Winter, 2007: 76).

Severus Hanedanlığının sona ermesinden sonra Roma İmparatorluğu 3. Yüzyıl Krizleri olarak adlandırılan döneme girmiştir. Bu dönemde, İmparator Augustus'un kurmuş olduğu yönetim sistemi etkisini kaybetmeye başlamış ve tahta kısa süreler için geçen imparatorlar çoğunlukla asker kökenlidir. Roma'nın kriz yaşadığı dönemde Parthların devamı niteliğinde olan Sasaniler tarih sahnesinde çıkmış ve Roma'ya karşı saldırgan politikayı devam ettirmişlerdir. Sasaniler, daha önce Armenia için Roma ile yapılan antlaşmayı bahane ederek Roma'dan haraç istemiş fakat ödeme gerçekleşmemiştir. Bunun üzerine Sasani Kralı I. Şapur, Fırat Nehri'ni geçerek Roma topraklarına karşı saldırıya geçti. Roma karşılık vermek istemesine rağmen başarılı olamayarak Sasanilere boyun eğmiş ve küçük düşürücü bir barış antlaşması yapmak zorunda kalmıştır. Ancak bu antlaşma İmparator Arap Philip tarafından sanki bir zafer kazanmış gibi gösterilmiştir. Bundan dolayı İmparator Arap Philip dönemine tarihlenen yazıtlarda, imparator, *Parthicus Maximus* veya *Persicus Maximus* unvanları ile anılarak kazandığı iddia edilen zafere atıfta bulunulmuştur (Dignas-Winter, 2007: 120; Magie, 1950: 594; Akşit, 1970: 117; Southern, 2001: 121-122).

Roma'nın Sasanilere yenilmesinden sonra İmparator Gallienus döneminde, Palmyre kentinde bağımsızlığının ilan eden Odaenathus, Sasanilere karşı savunma hattı oluşturmuştur. Odaenathus, Sasanilerin saldırılarını arttırması üzerine Roma'dan gelen ordu ile kendi askeri güçlerini birleştirerek Sasanileri Mezopotamya'da yenilgiye uğratarak, zafer kazanmıştır. Bu zafer, Odaenathus'a ait olmasına rağmen Palmyra Krallığı'nın, Roma'ya

⁵ Lucius Verus ve Marcus Aurelius'un oğlu Commodus aynı anda Parthicus Maximus ve Medicus unvanlarını aldığı için, detaylı anlatım Medicus kısmında yapılmıştır.

⁶ Günümüz Mardin ilinin Nusaybin ilçesi sınırları içerisinde yer almaktadır.

olan bağıllığı nedeniyle İmparator Gallienus İS 263 yılında *Persicus Maximus* unvanını almıştır (Isaac, 1993: 220-221; Magie, 1950: 709; Sartre, 2007: 354; Akşit, 1970: 140; Southern, 2009: 71).

Roma'da asker kökenli imparatorlar devrinin sona ermesiyle birlikte Tetraşi olarak adlandırılan ikili yönetim sistemi ortaya çıkmıştır. Bu dönemin ilk imparatorları olan Diocletian ve Galerius fiili olarak Roma İmparatorluğunu doğu ve batı olarak ikiye bölmüşlerdir. Bu dönemde, Mezopotamya bölgesinde Sasaniler, saldırılarına devam etmekteydi. İmparator Diocletian, Sasanilerin saldırılarına karşılık vermek adına imparatorluğun doğu bölgesini yöneten Galerius'u görevlendirmiştir. İmparator Gallienus, ilk başlarda Sasanilere karşı karşılık vermekte zorluk yaşamış olmasına rağmen, Satala yakınlarında yapılan savaşta istediği başarıyı elde etmiştir. Sasaniler ile yaklaşık olarak İS 296 – İS 299 yılları arasında yapılan savaşta kazanılan zafer neticesinde hem İmparator Galerius hem de İmparator Diocletian *Persicus Maximus* unvanını kazanmışlardır (Dignas-Winter, 2007: 86; Southern, 2001: 328).

İmparator Aurelian döneminde Sasaniler, kendi iç karışıklıkları ile uğraştıkları için dış ilişkiler konusunda Roma'ya karşı saldırgan bir politika izleyememiştir. Ancak bu dönemde Syria valisi olan Odaenathus'un öldürülmesi sonucunda karısı Zenobia bağımsızlığının ilan ederek Palmyre Krallığını kurmuştur. Palmyra Krallığı'nın kraliçesi olan Zenobia, Sasaniler ile iyi ilişkiler kurarak Roma topraklarını ele geçirmeyi planlıyordu. Kraliçe Zenobia, bu planını uygulamaya koyarak Roma topraklarına karşı bir istila hareketi başlatmıştır. İlk etapta başarılı bir şekilde ilerleyen kraliçe Zenobia, Roma'nın güçlü direnişi karşısında Sasanilerden yardım istemiş ancak beklediği yardım gelmeyince istila girişimi başarısız olmuştur. İmparator Aurelian'ın kazanmış olduğu bu başarı aslında onursal unvan olarak *Palmyrenicus Maximus* olarak adlandırılması gerekirken, İmparator Aurelian yapmış olduğu seferde Mezopotamya bölgesini Roma'ya geri kazandırmış olduğundan dolayı *Parthicus Maximus* ve *Persicus Maximus* unvanlarını benimsemiştir (Scriptores, 253-255; Watson, 2003: 175; Dignas-Winter, 2007: 25; Dodgeon, 1993: 88; Akşit, 1970: 172-173-174).

Roma İmparatorluğu'nda İS 282 Carus, Sasanileri yok etme hedefiyle imparator ilan edilmiştir. Tarihsel kaynaklar bu olayın kurgu olabileceği yönünde görüş belirtmesine rağmen, İmparator Carus, Sasanilere karşı planlanmış olan askerî harekâtını uygulamaya hızla geçirmiştir. Bu amaç doğrultusunda Roma ordusu, Mezopotamya içlerine ilerlemeye başlamış ve Sasaniler, mevcut iç karışıklıklarından dolayı Roma'ya karşı herhangi bir direnç göstermemiştir. Böylece Roma, Mezopotamya'yı yeniden kontrolü altına almış ve yaklaşık İS 260 yılında yaşadıkları hezimetini bir nebze olsun telafi etmiştir. İmparator Carus, Roma ordusu karşısında herhangi direnç göstermeyen Sasanilere karşı olan başarısını göstermek adına *Parthicus Maximus* ve *Persicus Maximus* unvanlarını kullanmıştır (Dignas-Winter, 2007: 26; Magie, 1950: 722; Southern, 2001: 266).

Sarmaticus Unvanı

Sarmatlar, Karadeniz'in kuzeyinde İskitlerden sonra etkin bir güç olarak ortaya çıkmış ve doğu da Hazar denizi, batı da ise Tuna Nehrine kadar yayılmışlardır. Yaşadıkları coğrafyadan dolayı ilk dönemlerde Roma ile bir teması bulunmayan Sarmatlar, Tuna boylarına gelince Roma ile mücadeleye başlamışlardır. Sarmatlar'ın öncü kolu olan Yazıglar'ın, Tuna civarına yerleşmesi ile yaşanan küçük çatışmalar zamanla savaflara dönüşmüştür. İmparator Domitianus döneminde yapılan German seferi sırasında Sarmatlar, Roma ilerleyişine karşı askeri müdahalelerde bulunmuşlardır. Sarmatlar'ın Roma ordularına karşı küçük çaplı saldırıları savaş boyutuna dönüşmüştür. Savaş neticesinde kazanan Roma olmuş ve İmparator Domitianus bu başarı sonucunda *Sarmaticus* unvanını almıştır (Durmüş, 2009: 4-5-6; Garzetti, 1976: 275-291). Roma İmparatoru Marcus Aurelius, Tuna bölgesinde sorun çıkartan Germanler üzerine sefere çıkmıştır. Marcus Aurelius, yapmış olduğu başarılı seferler sonucunda Germanicus unvanını almasının yanı sıra devam eden sefer boyunca Sarmatlara karşı da başarılar kazanmıştır. İmparator Marcus Aurelius kazanmış olduğu başarı neticesinde İS 175 yılında *Sarmaticus* unvanını almıştır (Cary-Scullard, 1976: 444; Watson, 1993: 221; Birley, 1993: 189; Bury, 1893: 545; Drinkwater, 2012: 548-549; Ackeren, 2012: 45-228; Akşit, 1976: 233; Beckman, 2011, 24-26).

III. Yüzyıl Krizi döneminde, Roma, asker kökenli kişiler tarafından yönetilmiş ve bu kişiler birbirlerine askeri darbeler yaptıkları için hakimiyet süreleri kısa olmuştur. Kriz döneminin ilk imparatoru, İS 235 – İS 238 yılları arasında imparatorluk yapan Trakya kökenli Maximinus Thrax olmuştur. Maximinus imparator olduğunda doğuda Sasaniler Roma topraklarına istila etmek için saldırılar yapmaktaydı. Batıda ise Tuna boylarında Germanler ve Sarmatlar Roma topraklarına akınlar düzenlemekteydi. İmparator Maximinus, Tuna boylarındaki

sorunun çözmek için Pannonia bölgesinde askeri lejyonları toplayarak Sirmium kentinde savaş hazırlıklarını tamamlamıştır. Hazırlıkların tamamlanmasından sonra yapılan savaşta İmparator Maximinus, Germenler, Sarmatlar, Daçyalılar ve Carpilere karşı zaferler kazanmıştır. İmparator Maximinus kısa saltanat dönemini sadece bu bölgede savaşarak geçirmiş ve kazandığı başarılar neticesinde *Sarmaticus Maximus*, *Dacicus Maximus* ve *Germanicus Maximus* unvanlarını almıştır. İmparator Maximinus'un almış olduğu Dacicus Maximinus unvanı birkaç yazıtta geçmiş olsa dahi kendi döneminde kullanılıp kullanılmamış olduğu net değildir (Jones, 1908, 279-280; Ando, 2012, 104; Drinkwater, 2012: 589; Southern, 2001: 110-111).

İS 272 yılında Roma imparatoru olan Aurelian'ın Tuna boylarına yaptığı seferler hakkında bilgiler olmasına rağmen İmparatorun *Sarmaticus* unvanı aldığına dair kesin bilgi bulunmamaktadır. Ancak antik kaynaklarda İmparator Aurelian'ın doğuda kazandığı başarılarından sonra muzaffer bir komutan olarak batıda sefere çıktığını ve burada zaferler kazandığı aktarılmaktadır. Bu zaferlerden sonra kazandığı unvanlar içerisinde *Sarmaticus* unvanı da bulunmakta olduğu ve senato kararı ile bu unvanın kendisine verildiği yine aynı antik kaynaktan belirtilmektedir (Scriptores, 253-255-359; Watson, 1993: 175; Dodgeon, 1993: 88).

Roma İmparatorluğu'nda Tetraşi döneminin ilk imparatorları olan Diocletian ve Maximian döneminde Tuna boylarındaki kabileler sorun çıkarmaya devam etmekteydiler. İmparator Diocletian döneminde özellikle Sarmatlar üzerine seferler yapıldığı bilinmesine rağmen kazıldığı düşünülen zaferler hakkında ayrıntılı anlatımlar bulunmamaktadır. Yine de muhtemelen Sarmatlar üzerine yapılan seferlerde kazanılmış olan birden fazla zafer dolayısıyla İmparator Diocletian toplamda dört kez *Sarmaticus* unvanını almıştır (Barnes, 2011: 15-52-53-180; Southern, 2001: 115; Mommsen, 1999: 284-360).

Diocletian sonrasında Roma İmparatorluğu'nda başlayan Constantinus Hanedanlığı dönemi boyunca batı bölgelerindeki kabilelerin saldırıları sürmüştür. Tuna boylarında özellikle Sarmat saldırıları artınca İmparator Constantinus, bir sefere çıkmıştır. İmparator Constantinus ortak imparator olan Gallienus ile birlikte çıktığı bu seferde bölgedeki birçok kabileye boyun eğdirmiş ve *Sarmaticus* unvanı almıştır. Constantinustan sonra imparator olan II. Constantinus, da İS 339 yılında Sarmatlara karşı bir zafer kazanarak *Sarmaticus* unvanını almış ve bu unvanı son kullanan Roma imparatoru olmuştur (Marcellinus, 156; Akşit, 1970: 303-304; Barnes, 2011: 53-165-180; Boatwright vd, 2004: 443; Kulikowski, 2006: 81-82-101-102; Southern, 2001: 329-410-411).

Sonuç

Roma'da imparatorluk döneminin başlamasından sonra imparatorlar kendilerini dini, siyasi ve askeri açıdan yüceltmek için unvanlar kullanmışlardır. Çalışmanın konusu olan fetih unvanlarının yaygınlaşması Roma'nın doğulu bir karakter kazanmasından sonra artmıştır. Özellikle kısa süreli imparatorlar kendilerine ün kazandırmak için askeri seferler düzenleyerek aldıkları unvanlar sayesinde konumlarını korumayı amaçlamışlardır. Benzer şekilde savaş kazanmak ve fetih gerçekleştirmiş olmak rüşünü ispat ettirmesinden dolayı alınan fetih unvanları imparatorlar için büyük prestij göstergeleri olmuştur. Zamanla tüm imparatorların fetih unvanı sahibi olması bir gelenek haline almıştır. Bu nedenle küçük askeri seferler gerçekleştirmiş olan imparatorlar dahi bir fetih unvanı ile anılmak istemiştir. Ayrıca İmparatorlar, kesin bir zafer kazanmamış olmamasına rağmen onurlandırılmış olmak için Roma Senatosu'ndan unvan talep etmişlerdir.

Roma, tarımsal üretim sisteminden alınan vergiler ile savaşlardan kazanılan ganimet ve haraçlarla hazinesini doldurabildiği için yeni bölgelerin ele geçirilmesi her zaman istenen bir durum olmuştur. Yeni toprakların ele geçirildiği dönemlerde Roma zenginleşmiş iken toprak kayıpları hem prestij hem de vergi eksilmesini beraberinde getirmiştir. Roma İmparatorluk döneminde dahi senato için gelirlerin artırılması öncelikli konu olduğundan imparatorların yeni bölgeleri ele geçirmesi teşvik edilmeye çalışılmıştır. Bu teşvikin sağlanmasının bir yolu ise imparatorlara fetih unvanlarının verilmesi olmuştur. Özellikle Roma'nın düşmanı olarak görülen Parth, Germen ve Goth toplumlarına karşı kazanılan zaferler, imparator için övünç vesilesi olmuştur.

İmparatorluk döneminde senato yönetsel işleyişi sürdürürken imparatorların öncelikli amacı sınırları genişletmek olmuştur. Fakat sınırları her genişleten imparator, fetih unvanları taşımayı öncelikli amaç haline getirmemiştir. Fakat özellikle İmparator Hadrian sonrasında fetih unvanlarının daha fazla önemsendiği ve asker kökenli imparatorların çok sayıda unvan kullandığı görülmektedir. Hatta bazı Roma imparatorları, kazanmış olduğu fetih unvanını sefer esnasında yanında bulunan oğluna da verdirmiştir.

Kaynakça

- Ackeren, M. (2012). *A Companion to Marcus Aurelius*, Wiley–Blackwell Publishing.
- Akşit, O. (1970). *Roma İmparatorluk Tarihi (M.S 193 – 395)*, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Akşit, O. (1976). *Roma İmparatorluk Tarihi (M.Ö 27 – M.S 192)*, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Ando, C. (2012). *Imperial Rome AD 193 to 284: The Critical Century*, Edinburgh University Press.
- Ando, C. (2013). *Imperial Ideology and Provincial Loyalty in the Roman Empire*, University of California Press.
- Arnold, W. T. (1974). *The Roman System of Provincial Administration to the Accession of Constantine the Great*, Ares Publishers.
- Barnes, T. (2011). *Constantine: Dynasty, Religion and Power in the Later Roman Empire*, Wiley-Blackwell Publishing.
- Beckmann, M. (2011). *The Column of Marcus Aurelius: The Genesis and Meaning of a Roman Imperial Monument*, The University of North Carolina Press.
- Bédoyère, G. (2007). *The Romans For Dummies*, For Dummies Publishing.
- Bennett, J. (2000). *Trajan: Optimus Princeps*, Routledge.
- Birley, A. (1993). *Marcus Aurelius: A Biography (Roman Imperial Biographies)*, Routledge.
- Birley, A. (1999). *Septimius Severus: The African Emperor*, Routledge.
- Blois D., L., Funke, P., & Hahn, J. (2006). *The Impact of Imperial Rome on Religions, Ritual and Religious Life in the Roman Empire: Proceedings from the Fifth Workshop of the International Network Impact of Empire (Roman Empire, 200 BC-AD 476) Münster, June 30-July 4, 2004* (p. 292). Brill.
- Boak, A. and Sinnigen, W. (1965). *A History of Rome to 565 A.D.*, The Macmillan Company.
- Boatwright, M. vd., (2004). *The Romans: From Village to Empire*, Oxford University Press.
- Bowersock, G. W. (1994). *Roman Arabia*, Harvard University Press.
- Bunson, M. (2002). *Encyclopedia of the Roman Empire*, Facts on File.
- Burges, R. (1999). *Studies in Eusebian and Post-Eusebian Chronography*, Franz Steiner Verlag.
- Bury, J. B. (1893). *A History Of The Roman Empire From Its Foundation To The Death Of Marcus Aurelius*, Harper & Brothers Publishers.
- Butcher, K. (2003). *Roman Syria and Near East*, British Museum Press.
- Campbell, B. (2002). *War and Society in Imperial Rome, 31 BC-AD 284 (Warfare and History)*, Routledge.
- Cary, M. and Scullard, H. H. (1976). *A History of Rome: Down to the Reign of Constantine*, Bedford/St. Martin's.
- Dando-Collins, S. (2012). *Legions of Rome: The Definitive History of Every Imperial Roman Legion*, Thomas Dunne Books.
- Dignas, B. and Winter, E. (2007). *Rome and Persia in Late Antiquity: Neighbours and Rivals*, Cambridge University Press.
- Dio Cassius. Roman History, Volume VII: Books 56-60. (Trans. E. Cary, H. Foster). (Loeb Classical Library) Harvard University Press, 1924.
- Dio Cassius. Roman History, Volume VIII: Books 61-70. (Trans. E. Cary, H. Foster). Loeb Classical Library). Harvard University Press, 1925.
- Dodgeon, M. (1993). *The Roman Eastern Frontier and the Persian Wars AD 226-363: A Documentary History*, Routledge.

- Drinkwater, J. (2010). *A Chronology of the Roman Empire*, Bloomsbury Publishing.
- Dunstan, W. (2007). *Ancient Rome*, Rowman & Littlefield Publishers.
- Durmuş, İ. (2009). "Tuna Nehri Çevresinde İskit ve Sarmatlar", *Gazi Türkiyat*, 4, ss. 1-9.
- Ellis, R. (2012). *Jesus, King of Edessa: Jesus discovered in the historical record (The King Jesus Trilogy)*, CreateSpace Independent Publishing.
- Erdkamp, P. (2010). *A Companion To The Roman Army*, Wiley-Blackwell.
- Errington, R. M. (2006). *Failure of Empire Valens and the Roman State*, The University of North Carolina Press.
- Eusebius. Ecclesiastical History, Volume II: Books 6-10. (Trans. J. E. L. Oulton). Loeb Classical Library. Harvard University Press, 1932.
- Ferguson, J. (2005). "Rome and Parthia: Power Politics And Diplomacy Across Cultural Frontiers", *Centre for East-West Cultural and Economic Studies*, No. 12, ss. 1-39.
- Garzetti, A. (1977). *From Tiberius to the Antonines: A History of the Roman Empire: A.D. 14-192*, Methuen Publishing.
- Goldsworthy, A. (2010). *How Rome Fell: Death of a Superpower*, Yale University Press.
- Goldsworthy, A. (2016). *In the Name of Rome: The Men Who Won the Roman Empire*, Yale University Press.
- Goodman, M. (2011). *The Roman World, 44 BC-AD 180*, Routledge.
- Grainger, J. (2004). *Nerva and the Roman Succession Crisis of AD 96-99*, Routledge.
- Gregory, T. (2009). *A History of Byzantium*, Wiley-Blackwell Publishing.
- Griffin, M. (1987). *Nero: The End of a Dynasty (Roman Imperial Biographies)*, Routledge.
- Hardy, G. E. (1906). *Studies in Roman History*, University of California Libraries.
- Harries, J. (2012). *Imperial Rome AD 284 to 363: The New Empire*, Edinburgh University Press.
- Hazel, J. (2001). *Who's Who in the Roman World*, Routledge.
- Henderson, B. (1927). *Five Roman Emperors. Vespasian. Titus. Domitian. Nerva. Trajan, A. D. 69-117*, Cambridge University Press.
- Historia Augusta, Volume I: Hadrian. Aelius. Antoninus Pius. Marcus Aurelius. L. Verus. Avidius Cassius. Commodus. Pertinax. Didius Julianus. Septimius Severus. Pescennius Niger. Clodius Albinus. (Trans. D. Magie). (Loeb Classical Library). Harvard University Press, 1921.
- Historia Augusta, Volume II: Caracalla. Geta. Opellius Macrinus. Diadumenianus. Elagabalus. Severus Alexander. The Two Maximini. The Three Gordians. Maximus and Balbinus. (Trans. D. Magie). (Loeb Classical Library). Harvard University Press, 1924.
- Historia Augusta, Volume III: The Two Valerians. The Two Gallieni. The Thirty Pretenders. The Deified Claudius. The Deified Aurelian. Tacitus. Probus. Firmus, Saturninus, Proculus and Bonosus. Carus, Carinus and Numerian. (Trans. D. Magie). (Loeb Classical Library). Harvard University Press, 1932.
- Hooper, F. (1978). *Roman Realities*, Wayne State University Press.
- Hornblower, S. (2012). *The Oxford Classical Dictionary*, Oxford University Press.
- Ireland, S. (2009). *Roman Britain: A Sourcebook (Routledge Sourcebooks for the Ancient World)*, Routledge.
- Isaac, B. (1993). *The Limits of Empire: The Roman Army in the East*, Clarendon Press.
- Kaya, M. A. (2008). *Septimius Severus*, Arkeoloji ve Sanat Yayınları.

- Kennedy, D. L. (1979). Ti. Claudius Subatianus Aquila, 'First Prefect of Mesopotamia'. *Zeitschrift für Papyrologie und Epigraphik*, 255-262.
- Kleiner, D. (1994). *Roman Sculpture*, Yale University Press.
- Kleiner, F. (2017). *A History of Roman Art*, Global New Media.
- Kulikowski, M. (2006). *Rome's Gothic Wars: From the Third Century to Alaric (Key Conflicts of Classical Antiquity)*, Cambridge University Press.
- Lenski, N. (2002). *Failure of Empire Valens and the Roman State*, University Of California Press.
- Levick, B. (2002). *The Government of the Roman Empire: A Sourcebook*, Routledge.
- Mackay, C. (2007). *Ancient Rome: A Military and Political History*, Cambridge University Press.
- Magie, D. (1950). *Roman Rule in Asia Minor: To The End Of The Third Century After Christ*, Princeton University Press.
- Manders, E. (2012). *Coining Images of Power: Patterns in the Representation of Roman Emperors on Imperial Coinage, A.D. 193-284*, Brill Academic Publishing.
- Marcellinus, *Ammianus, The Roman History of During the Reigns of the Emperors Constantius, Julian, Jovianus, Valentinian, and Valens*, (Trans. Charles Duke Yonge), Forgottenbooks, London 2014.
- Marcus Cornelius Fronto, Correspondence II, (Trans. C. R. Haines,) Loeb Classical Library. 1920.
- Mclynn, F. (2009). *Marcus Aurelius: A Life*, Da Capo Press.
- Mennen, I. (2011). *Power and Status in the Roman Empire, AD 193-284 (Impact of Empire)*, Brill Publishing.
- Michael, C. W. (2004). *The Roman Empire*, Harvard University Press.
- Millar, F. (1993). *The Roman Near East 31 BC – AD 337*, Harvard University Press.
- Millar, F. (2005). *Rome, the Greek World, and the East: Volume 2: Government, Society, and Culture in the Roman Empire*, The University of North Carolina Press.
- Mommsen, T. (1999). *A History of Rome under the Emperor*, Routledge.
- Opper, T. (2010). *Hadrian: Empire and Conflict*, Harvard University Press.
- Phang, S. E. (2016). *Conflict in Ancient Greece and Rome [3 volumes]: The Definitive Political, Social, and Military Encyclopedia*, ABC-CLIO.
- Plutarch. Lives, Volume XI: Aratus. Artaxerxes. Galba. Otho. General Index. (Trans. B. Perrin). (Loeb Classical Library). Harvard University Press, 1926.
- Pohlsander, H. (1996). *The Emperor Constantine*, Routledge.
- Potter, D. (2009). *A Companion to the Roman Empire*, Wiley-Blackwell Publishing.
- Radin, M. (1916). *The Jews Among the Greeks and Romans*, Jewish Publication Society of America.
- Redgate, A. E. (2000). *The Armenians*, Blackwell Publishing.
- Rodgers, N. (2017). *Ancient Rome: An Illustrated History*, Anness Publishing.
- Ross, S. (2000). *Roman Edessa: Politics And Culture On The Eastern Fringes Of The Roman Empire, 114-242 CE*, Routledge.
- Rostovtzeff, M. (1957). *The Social and Economic History of the Roman Empire*, Oxford University Press.
- Sartre, M. (2007). *The Middle East Under Rome*, Harvard University Press.
- Scullard, H. H. (2010). *From the Gracchi to Nero: A History of Rome 133 BC to AD 68*, Routledge.

- Select Papyri, Volume II: Public Documents. (Trans. A. S. Hunt, C. C. Edgar). Loeb Classical Library 282. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1934.
- Shotter, D. (2004). *Roman Britain (Lancaster Pamphlets in Ancient History)*, Routledge.
- Smith, W. (1881). *A Smaller History of Rome: From the Earliest Times to the Establishment of the Empire*, Harper & Brothers.
- Southern, P. (2001). *The Roman Empire from Severus to Constantine*, Routledge.
- Southern, P. (2009). *Empress Zenobia: Palmyra's Rebel Queen*, Continuum International Publishing Group.
- Stuart, J. H. (1908). *The Roman Empire. B.C.29-A.D.476*, G.P. Putnam's Sons.
- Suetonius. Lives of the Caesars, Volume II: Claudius. Nero. Galba, Otho, and Vitellius. Vespasian. Titus, Domitian. Lives of Illustrious Men: Grammarians and Rhetoricians. Poets (Terence. Virgil. Horace. Tibullus. Persius. Lucan). Lives of Pliny the Elder and Passienus Crispus. (Trans. J. Rolfe). (Loeb Classical Library). Harvard University Press, 1914.
- Vasiliev, A. (1943). *Roma İmparatorluk Tarihi*, (Çev. Arif Müfid Mansel), Maarif Matbaası.
- Watson, A. (2003). *Aurelian and the Third Century (Roman Imperial Biographies)*, Routledge.
- Webster, G. (1993). *The Roman Invasion of Britain (Roman Conquest of Britain)*, Routledge.
- Webster, G. (1998). *The Roman Imperial Army of the First and Second Centuries A.D.*, University of Oklahoma Press.
- Wheeler, S. M. (1954). *Rome Beyond the Imperial Frontiers*, G. Bell and Sons Publisher.
- Yıldırım, E. (2021). “Antik Yazarların Eserlerinde Adiabene Bölgesi ile İlgili Anlatımlar”, *Abi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7/2, ss. 485-497.
- Zissos, A. (2013). *A Companion to the Flavian Age of Imperial Rome*, John Wiley & Sons.

EXTENDED SUMMARY

In monarchical kingdoms established throughout history, concrete and abstract markers have been used, emphasizing the distinction between the ruler and the ruled. The most important of the concrete indicators are the palace, throne, crown and scepter belonging to the king, as well as the clothes that were specially sewn and worn only by the king, which strengthened the distinction between the subjects and the king. The less ostentatious ones of these concrete markers, which belonged to the King in some periods, were also allowed to be used by the noble class. The most important of the abstract markers has always been the titles. Even if temporary titles used by senate members during the Roman republic period were found, the use of exalting and authoritative titles for the person was avoided, and the centralizing power of the Roman Senate was not wanted to be overshadowed. The emperors after Augustus also started to use the names of the regions they conquered as an honorific title for themselves, in addition to having these titles and powers. Roman emperors frequently used the titles of conquest, especially in correspondence. The basis of this situation is that the emperor saw the title of conquest, which he had because of his own success, as a means of pride. Rome began to be governed by a one-man system after it passed from the republican to the imperial administration. The use of the title, which was especially adopted by Augustus, the first emperor of Rome, aimed to activate its power in the first period. In addition to the political titles that began to be used officially with Augustus, the use of military titles also emerged. Especially with the conquests made during the imperial period, the use of military-based conquering titles began to be seen. There are various ways used by the Roman emperors, who tried to show the titles in every field. They showed their power in the entire Roman geography by using their titles on coins and inscriptions they had made in their names. Conquest titles also provided the legitimation of the sole ruling power of the emperor. In addition to these, the emperors did not neglect to use their military titles in Roman domestic politics. In particular, they aimed to consolidate their position by adding the military titles given to them by the Senate where their names were mentioned in petitions and letters in internal correspondence, aiming to show their power in domestic politics as well as in foreign policy. Rome managed to spread to the Arabian Peninsula in the east during the imperial period. The Arabian Peninsula was called Limes Arabicus at the height of Roman power. Although the military successes achieved in this period were the conquests for the Mesopotamian geography, the title of conquest was called Arabicus in Roman sources due to the name of the region. Although there are different opinions among ancient writers about the geographical location of the Adiabene Kingdom, it is defined as a local kingdom living in the north of the Mesopotamian region in the general definition. There is no definite judgment about its origin and establishment due to insufficient resources. The Kingdom of Armenia is geographically located in the east of Asia Minor, in the north of Mesopotamia. The Kingdom of Armenia became a buffer kingdom between the Parthians and Rome in the east after Rome became the dominant power in the Anatolian geography. After the death of Emperor Caligula, Claudius, who was emperor between AD 41 and AD 54, wanted to make a campaign against Britain to show his power and might and consolidate his rule. Since the period of Caesar, the necessary cause of war was created by using the aid requested as an excuse for the usurpation of a tribal king for the British expedition, which Rome had been interested in, and the Emperor Claudius began to advance with his army. The Carpi society lived in the Danube tribes and had a tribal style of government. Although the activity areas of this society were not very wide, they posed a problem for the emperors because they invaded the Roman lands many times. Decabalus, who was the king of Dacia during the reign of Domitianus, who was the emperor between AD 81 - AD 96, a war took place between Rome and Dacia in AD 90 as a result of crossing the Danube River. The first war fought resulted in the defeat of Rome. After the war, Rome had to make a humiliating peace treaty on its behalf. Although Emperor Domitianus was defeated in the war, he was honored with the title of Dacicus by the Senate, like a successful emperor. The German region, which is located in the north of the geography of Rome, has been an area where societies organized in the form of tribes continue their lives in difficult geographical and climatic conditions. Since there were constant raids and raids on Roman lands from this region, Roman emperors also organized expeditions to the regions where Germanic communities lived.

DİJİTAL DİPLOMASİ BAĞLAMINDA SOSYAL MEDYA MESAJLARININ ÇERÇEVELENMESİ: DAĞLIK KARABAĞ SAVAŞI 2020 ÖRNEĞİ

FRAMING SOCIAL MEDIA MESSAGES IN THE CONTEXT OF DIGITAL DIPLOMACY: THE EXAMPLE OF THE NAGORNO-KARABAKH WAR 2020

Mehmet Yaşar ARCA

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Gülşehir Sosyal Bilimler MYO

Büro Hizmetleri ve Sekreterlik

myasararca@nevsehir.edu.tr

ORCID: 0000-0001-6768-330X

ÖZ

Geliş Tarihi:

03.01.2023

Kabul Tarihi:

03.04.2023

Yayın Tarihi:

30.06.2023

Anahtar Kelimeler

dijital diplomasi,
kamu diplomasisi,
çerçeveleme kuramı
Dağlık Karabağ
Savaşı,

Keywords

digital diplomacy
public diplomacy
framing theory
Nagorno-Karabakh
war

Dijital diplomasi, yumuşak bir güç olarak ele alınan kamu diplomasisinin devamı niteliğinde dijital araçların diplomasiyi dönüştürmesi sonucu yapılan önemli diplomasi faaliyetlerinden birisidir. Özellikle de savaş zamanları sosyal medya araçlarından aktarılan mesajlar, ulusal ve uluslararası kamuoyunun desteğini alabilmek açısından önem kazanmaktadır. Bu amaçla ülkeler aktardıkları mesajları çerçeveleyerek, belirli bir bakış açısı ve algı oluşturacak şekilde kamuoyuna sunmaktadır. Araştırmanın amacı 2020 yılı Dağlık Karabağ Savaşı süresince dijital diplomasi kapsamında sosyal medya mesajlarının nasıl çerçvelendiğini ortaya koymak ve Azerbaycan'ın galibiyetinde dijital diplomasi ve çerçevelemenin etkisi olup olmadığını yorumlamaktır. Makalenin araştırma bölümünde nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Twitter hesaplarından toplanan veriler, içerik analizi metoduyla çözümlenmiştir. Araştırmanın örneklemini Azerbaycan Devleti ve Ermenistan Devleti'nin Dış İşleri Bakanlıklarının resmi Twitter hesaplarıdır. Araştırma her iki ülkenin 27 Eylül 2020 ve 10 Kasım 2020 tarihleri arasında yer alan popüler tweet'lerle sınırlandırılmıştır. Sonuç olarak Azerbaycan Devleti tarafından, işgalci, saldırgan ve suçlu çerçeveleri kullanılırken, Ermenistan tarafından kullanılan çerçevelerin aitlik ve terör çerçevelerinin kullanıldığı ortaya konulmuştur. Özetle, Azerbaycan'ın dijital diplomasi çalışmaları ve çerçeveler kullanmasının bu savaşı kazanmasında etkisi olduğu düşünülmektedir.

ABSTRACT

Digital diplomacy is one of the important diplomacy activities as a result of digital tools transforming diplomacy as a continuation of public diplomacy, which is considered as a soft power. Messages transmitted from social media tools, especially in times of war, gain importance in terms of gaining the support of national and international public opinion. For this purpose, countries frame the messages they convey and present them to the public in a way that creates a certain perspective and perception. The aim of the research is to reveal how social media messages were framed within the scope of digital diplomacy during the Nagorno-Karabakh War in 2020 and to interpret whether digital diplomacy and framing had an effect on Azerbaijan's victory. Qualitative research method was used in the research part of the article. The data collected from Twitter accounts were analyzed by the content analysis method. The sample of the research is the official Twitter accounts of the Ministry of Foreign Affairs of the State of Azerbaijan and the State of Armenia. The research was limited to popular tweets from both countries between 27 September 2020 and 10 November 2020. As a result, it has been revealed that while the frames used by the Azerbaijan State are occupier, aggressor and criminal, the frames used by Armenia are belonging and terror. In summary, it is thought that the use of digital diplomacy and framing had an effect on Azerbaijan's victory in this war.

DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1229007>

Atıf/Cite as: Arca, M. Y. (2023). Dijital diplomasi bağlamında sosyal medya mesajlarının çerçeveleme: Dağlık Karabağ savaşı 2020 örneği. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(2), 888-904.

Giriş

İletişim, toplum ve medya arasındaki ilişki önemli meselelerden birisini oluşturmaktadır. İletişim dil aracılığıyla toplumun tüm aktörlerini kaynaştıran ve toplumsal bütünlüğü sağlayan önemli bir araçtır. İster ilkel ister gelişmiş bir toplum olsun ortak bir dile, kültüre, göstergelere ve hepsini kapsayan iletişime sahip olmayan bir toplumu düşünmek mümkün değildir. Ülkeler, kendi çıkarlarını koruyabilmek ve sürdürebilmek amacıyla mesajlarını kitle iletişim araçlarıyla hem kendi iç kitesine hem de tüm dünyaya duyurmaktadır. Bunun en önemli amacı bu araçların ülkelere sosyo-politik yapı içinde kendilerini ifade edebilme olanağı sağlamasıdır. Ülkeler bu ifadeler aracılığıyla bir duruş sergileyebilmekte, tavır ortaya koyabilmekte, seslerini duyurabilmekte ve belirli bir kamuoyu oluşturabilmektir. Ülkeler kendi seslerini duyurdukları sürece sosyo-politik düzlemde bir algı yaratabilmekte ve böylece kendilerini belirli bir perspektiften sunarak hem ulusal hem de uluslararası kamuoyundan destek görebilmektedir.

Günümüzde kendi egemenliğine sahip her devletin uluslararası alanda kendini korumak, ülkenin güvenliği sağlamak, gücü elinde tutmak ve itibarlı ve saygın bir ülke imajına hâkim olmak, sahip olduğu ideolojiyi savunmak, ülkenin gelir ve refah seviyesini en üst düzeye taşımak gibi dış siyaset planlarında belirli amaçları bulunmaktadır (Yavaşgel, 2021: 245). Dış siyaset devletlerin diğer devletler üzerindeki etki, izlenim ve rızaya dayalı güç olgusundan kaynaklı amaçlarla şekillenmektedir. Bu bakımdan kamu diplomasisi dış siyaset ile yakından ilişkili bir kavramdır. Bir ulusun dış siyaset politikalarındaki amaç ve hedefleri kamu diplomasisinin de amaç ve hedefleriyle yakından örtüşmektedir. Bir devletin coğrafi olarak hem yakın bölgesindeki hem de küresel çaptaki konumu, güç ilişkileri hükümetler ve kamular aracılığıyla gerçekleşmektedir (Köksoy, 2019: 22). Bu süreçte günümüz teknolojilerinin de etkisiyle dijital bir dönüşüm gerçekleşmekte ve diplomasi faaliyetleri dijital diplomasi terimiyle anılmaktadır. Dijital diplomasi, uluslararası aktörler (devletler, hükümet ve sivil toplum kuruluşları vd.) arasındaki diplomatik ilişkileri güçlendirmek için tüm dijital iletişim teknolojileri, interneti ve sosyal ağları kullanan kamu diplomasisinin günümüz teknolojik koşullarına dönüşmüş biçimidir (Rashica, 2019: 23). Bu bağlamda sosyal medya platformları ülkelerin bu amaçları doğrultusunda mesajlarını iletebildikleri önemli bir araç olmaktadır. Sosyal medya araçlarının yapısı gereği etkileşimli olması ve mesajları kitlelere hızlı bir şekilde ulaştırabilme niteliğine sahiptir. Bu gibi nedenlerden dolayı özellikle de savaş zamanlarında bu araçların önemi daha da artmaktadır. Savaş zamanlarında devletler mesajlarını aktarırken kamuoyunu etkileme amacı gütmekte ve bu nedenle mesajlarını belirli bir bakış açısıyla halka sunmaktadır. Çerçeveleme, “haber içeriğini seçerek, vurgulayarak, dışında bırakarak ya da detaylandırarak haber hakkında bir bağlam oluşturan ve sorunun ne olduğunu söyleyen planlanmış fikirlerdir” (Tankard, 2001: 100). Devletler savaşta hem psikolojik açıdan karşı tarafa üstünlük sağlamak hem de diğer ülkelerin ve diğer kamuoylarının desteğini almak amacıyla mesajlarını çerçevelemektedir.

Amacı 2020 yılı Dağlık Karabağ Savaşı süresince dijital diplomasiinde sosyal medyada mesajlarının nasıl çerçvelendiğini ortaya koymak ve yorumlamaktır. Araştırmanın soruları şunlardır:

1. Dijital diplomasi bağlamında Dağlık Karabağ Savaşı 2020 döneminde ülkelerin sosyal medya hesaplarından atılan tweet’ler nasıl çerçvelendi?
2. Azerbaycan Devletinin dijital diplomasi çalışmaları savaşın galibi olmasında kendisine katkı sağlamış mıdır?

Bu bağlamda araştırmanın modeli durum çalışmasıdır. Araştırmanın veri çözümleme metodu içerik analizidir. İçerik analizi metne uygulanan anket gibidir. Sosyal medya mesajları içerik analizi tekniklerinden birisi olan frekans ve kategorisel analizle incelenmiştir. İçerik analizinde MAXQDA Analytics Pro 2022 programından yararlanılmıştır. Bu bağlamda oluşturulan kategoriler, dil, etiketler, bahsedilenler, bağlantılar, görseller ve emojilerdir. Araştırmanın örneklemini Azerbaycan Devleti ve Ermenistan Devleti’nin Dış İşleri Bakanlıklarının resmi Twitter hesaplarıdır. Araştırma her iki ülkenin 27 Eylül 2020 ve 10 Kasım 2020 tarihleri arasında yer alan Azerbaycan’ın 49, Ermenistan’ın ise 47 popüler tweet’iyle sınırlandırılmıştır.

Kavramsal Çerçeve

Kamu Diplomasiinin Dijital Diplomasiye Dönüşümü

Diplomasi eski medeniyetlerin ortaya çıkışından beri var olan önemli bir olgudur. Eski devletler birbirleriyle diplomatik ilişkiler kurabilmek için elçiler göndermiş ve birbirleriyle bu şekilde iletişim kurmuşlardır. Bu yüzden

o dönemlerde elçilerin rolü oldukça önemliydi. Diploması tarihine bakıldığında elçilere zarar verildiğinde bu olayın nelere yol açabileceğini anlatan önemli olaylar mevcuttur. Örneğin, İran bölgesinde yer alan Harzemşahlar Devleti, Moğol Devleti tarafından gönderilen elçiyi idam etmiş, elçinin muhafızlarının da sakallarını yakmıştır. Bu olay Moğol İmparatoru Cengizhan'ı çok sinirlendirmiş, Harzemşahlar Devleti'ne karşı savaş açmış ve 1220 yılında bu toprakları istila etmiştir (Black, 2010: 11). Diplomatik ilişkiler tarih boyunca önemli bir konu olmuş ve toplumların birbirleri üzerindeki etkileşimlerini belirlemiştir. Devletlerin sosyal, siyasi ve dini yapıları, devletlerin birbiriyle kurdukları ilişkiler üzerinden diğer bir ifadeyle diploması ile şekillenmiştir.

Diplomasının tarihsel bağlamda değişimini somut örnekler üzerinden görebilmek için 200 yıl arayla aynı şehirde düzenlenen diplomatik görüşmelere bakmak gerekir. Bu görüşmelerden ilki, 1814 yılı Eylül ayında düzenlenen Viyana Kongre'sidir. Viyana Kongresi, Avrupa devletlerinin liderlerinin, 200'den fazla diplomatın, siyasilerin, gazetecilerin, aydınların vd. birçok kesimin katılım gösterdiği önemli bir geleneksel diploması örneğidir. Viyana Kongresi'nin düzenleme amacı Napolyon'un yenilgisi sonrası Avrupa'daki imparatorlukların güç dengesini sağlamaktır. Viyana Kongresi'ne büyük bir katılım sağlanmış hatta kongre sırasında şehrin nüfusu o dönem için yüzde 33 oranında artış gösterdiği söylenmiştir. Viyana Kongresi'nde oldukça şaşalı bir organizasyon düzenlenmiştir. Örneğin, diplomatlara gösterişli yemekler verilmiş, maskeli balolar yapılmış, ünlü besteci Beethoven tarafından yönetilen 7. Senfoni dinletisi gerçekleştirilmiştir. Viyana Kongresi'nden 200 yıl sonraya gelindiğinde yine 2015 yılında Viyana'da İran'ın nükleer silah programı krizini çözümlmek için diplomatik bir görüşme düzenlenmiştir. Bu görüşmede İran, Rusya, Çin, Fransa, Almanya ve İngiltere'nin dış işleri bakanları vd. bürokratlar bir araya gelmiştir. Bu görüşmenin 200 yıl önceki görüşmeden farkları bulunmaktadır. Bu diplomatik görüşme Viyana Kongre'sindeki gibi kırmızı halıların olduğu bir müzede değil de bir otelde gerçekleşmiştir, balolar düzenlenmemiş ve önceki yıllarda olduğu gibi şehrin nüfusunu artıracak bir kalabalık grup yoktur. Bu görüşmedeki en büyük fark ise dijital teknolojilerin etkili bir biçimde kullanılmasıdır. 2015 yılında düzenlenen bu konferansta ülke liderleri fiziksel olarak bu konferansa katılmamıştır. Liderler, görüşmeleri dijital iletişim araçlarıyla gerçekleşen telekonferanslarla takip etmişler ve mesajlarını bu araçlarla iletilmişlerdir (Manor, 2019: 1-2). Dijital iletişim teknolojilerinin gelişmesi diploması alanındaki bu dönüşümün en büyük nedenidir. Viyana'da gerçekleşen iki diplomatik görüşme arasındaki farklılıklar, diplomasının geleneksel diplomasiden dijital diplomasiye doğru değişim ve gelişim sürecini ortaya koymaktadır.

Dijital diplomasiyi daha iyi anlayabilmek ve temelleri sağlam bir çerçeveye oturtabilmek adına öncelikle kamu diploması kavramını ele almak gerekmektedir. Bunun en önemli nedeni dijital araçların toplum tarafından daha erişilebilir olmasıdır çünkü bu araçlar üzerinden yapılacak olan diploması kamuya tamamen açıktır. Sosyal medya ağları vb. dijital platformlar üzerinden aktarılan diplomatik mesajlar, yabancı kamuoyunun dikkatini çekebilir, onlarla etkileşime geçilmesini sağlayabilir ve onların algılarını yönlendirebilir (Gürdal, 2021: 116). Bu bağlamda dijital diploması, yumuşak bir güç olarak devletler tarafından kullanılan kamu diplomasısının, bilgi iletişim teknolojilerinin ilerlemesi sonucu hayatımıza giren dijital araçlar tarafından dönüştürülmüş hali sayılmaktadır.

Yumuşak Bir Güç Olarak Kamu Diploması

Güç, istenilen sonuçları elde edebilmek için diğerlerini etkileyebilme yeteneğidir. Bir kişinin davranışını etkileyebilmek için üç temel yol bulunmaktadır. Bunlardan ilki baskı ve tehdit, ikincisi rüşvet ve ödeme üçüncüsü ise diğerlerini sizin isteklerinize yönlendiren cazibedir. Bu yollardan üçüncüsü bizi yumuşak güç terimine götürmektedir. Yumuşak güç, "bir kişinin istenilen sonuçları elde edebilmek amacıyla baskı, zorlama ve rüşvet olmadan çekicilik ve cazibeyi kullanarak başkalarını etkileyebilme yeteneğidir" (Nye, 2008: 94). Bu güçte hiçbir baskı ve zorlama yoktur ve tamamen etki ve rıza ön plana çıkmaktadır. Akçadağ'a (2010: 3) göre yumuşak güç, "başka insanları cezbetme, kalplerini ve zihinleri kazanma yeteneğidir." Tanımlardan hareketle ulusların yumuşak güç kullanımında askeri müdahale ve ekonomik yaptırım gibi sert güç uygulamaları bulunmamaktadır. Kamu diplomasısının temel amacı bir ulusun hükümetlerinin dışında özellikle halklarına iletişim aracılığıyla kendi fikirlerini, değerlerini ve planlarını aktararak bir etki yaratmaktır. Bu kapsamda yapılan kamu diplomasısının amacı diğer ülkenin halklarında istenilen algıların, etki ve rızanın yaratılmasıdır. Bu süreç genel olarak kullanılan iletişim araçları tarafından aktarılan enformasyon ile gerçekleşmektedir.

Bir ülkenin yumuşak gücü kendini üç temel düzeyde göstermektedir. Bunlar, kültür, politik değerler ve dış politikadır. Kamu diploması diğer ülkelerin halklarını etkilemek ve harekete geçirmek için bu üç temel düzeyi kullanmaktadır. Kamu diplomasısının kendisini yumuşak bir güç olarak gösterdiği ilk unsur kültürdür. Kültür

gündelik yaşam içinde toplumda bir dizi anlam yaratır. Kültürel-politik değerler ve dış politika, temel olarak edebiyatla, sanat ve eğitimle aktarılmaktadır. Kültürel bir aktarım genellikle radyo televizyon yayıncılığı, bir ülkenin başka bir ülkede açtığı kültür merkezleri, ulusun kendi dilinin yayılması, öğrenci değişimleri vb. gibi çeşitli araçlarla yapılmaktadır. Amerika'nın yıllardır Hollywood aracılığıyla kendi kültürel değerlerini ve politikalarını yayması İngilizce'nin dünyada resmi dil olması, yumuşak bir güç olarak kullanılan kamu diplomasisinin en bilinen örnekleri sayılabilir. İki kutuplu dünya düzeninin hakim olduğu Soğuk Savaş dönemindeki kültürel diplomasi de yaygın olarak medyadan bilgi aktarımı, filmler ve aktüel haberler aracılığıyla yapılmıştır. (Nye, 2008: 98). Yumuşak bir güç unsuru olan kamu diplomasisinin ülkelere sağladığı bazı avantajlar bulunmaktadır. Bir ülkenin uluslararası kamuoyunda karşı karşıya kaldığı politik bir durumda medyadan ve kamuoyundan alacağı destek o ülkenin uluslararası düzeyde alacağı kararları ve eylemlerini şekillendirebilir. Amerika Irak'a girmeden önce kitle iletişim araçlarını etkili bir şekilde kullanarak uluslararası desteği almış ve Irak'a savaş açmıştır. Bu bağlamda Amerika uluslararası alanda yaptığı Irak'ta kitle imha silahlarının var olduğu iddiası ve terör örgütlerinin Irak ile ilişkili olduğuna dair söylemleri, Amerika'nın Irak'a girmesi konusunda uluslararası kamuoyunun rızası üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Kamu diplomasisinin üç temel boyutu bulunmaktadır. Birincisi “bilgilendirme amaçlı günlük iletişim” boyutudur. Bir ülkenin aldığı politik kararlarda iç ve dış kamuoyunu yönlendirmektedir. Bunu yaparken hükümetler yalnızca iç değil dış basına da eşit bir biçimde kullanarak doğru ve zamanına uygun bilgiler aktarmalıdır. İkinci boyut stratejik iletişimdir. Stratejik iletişim, bir ülkenin markalaşma faaliyetlerini içermektedir. Belirli bir stratejiye dayanan tutarlı ve bütünsel bir iletişim planı kamu diplomasisinin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Üçüncü boyut ise uzun vadeli kalıcı ilişkilerin kurulması ve sürdürülmesidir. Burslar, öğrenci değişimleri, eğitimler, seminerler, konferanslar ve ülkenin medya kanalları bir ülkenin diğer ülke halklarını etkilemek ve kalıcı ilişkilerin kurulmasını sağlamak amacıyla yapılan önemli kamu diplomasisi araçlarıdır (Nye, 2008: 101-102; Özkan, 2015: 6). Kamu diplomasisinde üç boyut da eşit derecede önemlidir. Bir ülkenin başka bir ülkenin halklarına düzenli ve stratejik olarak enformasyon dağıtması, öğrenci değişimi, öğrenci bursu vd. gibi bireysel deneyimlerle inşa ettiği ilişkiler kalıcı ve uzun vadeli bir ülke algısının ortaya çıkmasını sağlayabilmektedir.

Kamu Diplomasisinin Gelişimi

İngiltere'nin Japonya ile olan ilişkilerinin geliştirilmesinde büyük payı olan İngiliz diplomat Sir Ernest Mason Satow'a göre diplomasi, “devletler arası ilişkilerin barışçı yollar vasıtasıyla yürütülmesidir.” (Barratt, 1985: 191). Bu bağlamda diplomasi'nin amacı, devletler arası ilişkilerin barışçıl çözüm yöntemleri kullanılarak kurulmasını sağlamaktır. Geleneksel diplomasi bir ülkenin diğer ülkenin hükümetine yönelik olarak yapılmaktayken gelişen ve değişen dünya koşullarının getirdiği küreselleşmeyle birlikte modern diplomaside bu süreç yalnızca başka bir ülkenin hükümetine yönelik değil, hükümetin dışında kalan önemli aktörler ve halklarına yönelik de yapılmaktadır. Bu bağlamda ortaya çıkan kamu diplomasisi geleneksel diplomasi çalışmalarını daha da güçlendirmek amacıyla önem kazanmaktadır (Doğan, 2012: 13). Kamu diplomasisi faaliyetleri, geleneksel diplomasi'nin aksine bir devletin yalnızca hükümetini değil o devletin önemli aktörlerini ve kamularını etkileme amacıyla gerçekleştirilmektedir.

Kamu diplomasisi teriminin kullanımı Soğuk Savaş dönemindeki Amerika ve Rusya egemenliğinde geçen iki kutuplu dünya düzenine dayanmaktadır. Bu dönemde, Amerika ve Rusya arasında büyük bir mücadele vardı. İki küresel güç de sosyal, siyasal ve kültürel olarak kendi görüş ve değerlerini diğer ülkelerin halkları üzerinde yaymaya çalışmakta ve ideolojilerini onlara benimsetme çabası içerisindeydi. Bu çabaların galibi Amerika gibi görünmektedir. Rusya egemenliğindeki Demir Perde ülkelerinin Amerika'nın kamu diplomasisi çalışmaları sonucu Sovyet Rejimi çözülmüş, Berlin Duvarı'nın yıkılmasıyla da Doğu Bloku ortadan kalkmıştır (Szondi, 2008: 2). Bu açıdan bakıldığında kamu diplomasisi bir ülkenin diğer ülkenin halkları üzerinde egemenlik kurma meselesi olarak ele alınabilir.

Kamu diplomasisi kavramı 1965 yılında ilk kez “Tufts University Fletcher School of Law and Diplomacy” dekanı ve diplomat Edmund A. Gullion tarafından kullanılmıştır. Gullion'a göre kamu diplomasisi bir ülkenin dış politikalarının oluşturulması ve uygulanması sürecinde halkın tutumlarını etkilemeyi amaçlamaktadır. Uluslararası ilişkilerin geleneksel diplomasi'nin ötesindeki diğer ülkelerde kamuoyu oluşturma, çıkar gruplarıyla etkileşim ve kültürlerarası iletişim gibi boyutlarını kapsamaktadır (Cull, 2009: 19). Kamu diplomasisinin temel hedeflerinden birisi bir ülkenin diğer ülkelerin hükümet dışında yer alan aktörleri ve halkları üzerinde olumlu

etkiler bırakabilmektir. Tuch (1990: 3), kamu diplomasisini, “bir hükümetin, ulusunun kendi fikir ve ideallerini, ulusal hedeflerini ve mevcut politikalarını, kurumsal yapılarını ve kültürünü, yabancı halklara aktarma amacıyla yapılan iletişim süreci” olarak tanımlamıştır. Genel bir tanım yapmak gerekirse kamu diplomasisi, bir ülkenin kendi değerlerini, fikirlerini ve planlarını dış kamuoyular tarafından benimsenmesini sağlama, karşılıklı anlayış, ilişki ve güven inşa etme gibi amaçlarla yapılan stratejik bir iletişim süreci olarak ifade edilebilir (Filiz, 2021: 781). Kamu diplomasisi literatürüne bakıldığında kamu diplomasisini yumuşak bir güç unsuru olarak nitelendiren çalışmalar mevcuttur. Bunun en önemli nedeni kamu diplomasisi sürecinde kaba güç yerine etkinin ve rızanın kullanılmasıdır. Bu bağlamda kamu diplomasisi yumuşak bir güç bağlamında incelenecektir.

Dijital Diplomasi Kavramının Gelişimi

Bilgi iletişim teknolojilerinin ve dijital araçların ortaya çıkması ve yaygınlaşması sosyal, kültürel, siyasal ve ekonomik yapıları değişime uğratmıştır. Bu alanlardan birisi de diplomasiyi. Holmes (2015: 15) dijital diplomasiyi, “dijital araçlar ve sanal iş birliği aracılığıyla değişimi yönetme stratejisi” olarak tanımlamıştır. Bu açıdan bakıldığında dijital diplomasiyi diplomasinin teknolojik koşulların dönüşümüyle ortaya çıkan bir süreç olarak ele almak mümkündür. Bir ülke tarafından belirlenen dış politikanın dijital araçlar ve ortamlar üzerinden başka bir ülkenin hükümetlerine ve halklarına yönelik yapılan her türlü diplomasi faaliyeti dijital diplomasi olarak tanımlanabilir. Diğer bir ifadeyle dijital diplomasi, bir ülkenin lideri, politik aktörleri, dış işleri bakanlıkları, büyükelçilikleri, kuruluşları ya da ülkenin hükümet dışı önemli aktörleri, kanaat önderleri ve diğer kuruluşları tarafından dijital araçlar özellikle sosyal medya araçları üzerinden ürettiği içeriklerle yabancı hükümet ve halklarını etkileme çabalarıdır.

Hanson’a (2012: 6) göre dijital araçların dijital diplomasi bağlamında ülkelere getirdiği bazı olumlu ve olumsuz yanlar bulunmaktadır. Bunlar:

- Bilgi iletişim teknolojileri ve sosyal medya hükümetlerin dış politikalarını aktaracağı ve siyasi etkiyi besleyecek olan geniş kitlelere doğrudan seslenme fırsatı sunmuştur.
- Kitleleri verilere göre gruplara ayırabilme ve mesajları bireysel ve grupsal olarak aktarabilme fırsatı yaratmıştır.
- Siyasi ve toplumsal hareketlerin ortaya çıkmasına erken uyarı yeteneği sağlayarak siyasiler ve diplomatlar arasındaki farkındalığı artırmıştır.
- Daha önce diplomatların elit kesimin dışında kalan ve ulaşamayacağı birey ve kitlelerin de seslerini dinleyebilme ve onlardan bilgi alabilme fırsatı yaratmıştır.
- Kısa süreli ve kontrol edilemez krizler yaratarak ülkenin itibarına ve ekonomisine önemli zarar verme riski taşımaktadır.
- Hükümetlere dış politikayı kontrol etmede mesaj içeriklerini kontrol etme gücünün azaltmıştır.

Bu kapsamda dijital diplomasinin diplomasi faaliyetlerine olan en önemli etkisi, hükümetlerin hem bireysel hem de kitlesel olarak daha geniş bir hedef kitleye seslenebilmesidir. Hükümetler dijital araçlar üzerinden internete erişimi olan her bireye mesajlarını ileterek kendisi ile ilgili istenilen olumlu algıları oluşturabilmektedirler.

Gökhan Yücel, (2016) diplomasinin bugünkü konumunu anlamamız açısından diplomasiyi dört bölüme ayırmıştır. Diplomasi 1.0 geleneksel diplomasiyi nitelendirmek için kullanılmaktadır. Buradaki diplomasi süreci bir ülkenin hükümetinden başka bir ülkenin hükümetine yönelik, sert güç ve müzakere gibi eski geleneklerle gerçekleşmektedir. Diplomasi 2.0 ise yumuşak güç olarak adlandırılan kamu diplomasisi sürecidir. Kamu diplomasisi ikinci dünya savaşından sonra soğuk savaş döneminde ortaya çıkmış ve propagandanın yerini almıştır. Buradaki süreçte ülkeler başka bir ülkenin halklarını bilim, sanat, eğitim, turizm vd. alanlar aracılığıyla yumuşak bir güç kullanarak etkilemeye çalışmışlardır. Diplomasi 3.0 ise bilgi iletişim teknolojilerinin gelişmesi sonucu yine yumuşak bir güç unsuru olan bugün yaşadığımız dijital diplomasi sürecidir. Diplomasi 3.0 sosyal medyanın diplomatik araçlarla kullanılmasıdır. Diplomasinin gelecekte ortaya çıkacak bir süreç olarak nitelendiren Diplomasi 4.0 ise “uber diplomasi” sürecidir. Bu süreçte siber fiziksel sistemler ve algoritmalar

kastedilmektedir. Bu bağlamda diplomasi 4.0 süreci şu an için güncel bir kavram olan “metaverse” kavramıyla da ilişkilendirilebilir.

Dijital diplomasi kavramı sosyal ağ diplomasisi, e-diplomasi, online (çevrimiçi) diplomasi, siber diplomasi ve Twitter diplomasisi (twiplomacy) gibi kavramlarla da ifade edilebilmektedir (Göksu & Özkan, 2021). Bu kavramların ortak yanı hepsinin dijital ağlar ile bağlantılı olmasıdır. Dijital diplomasi dijital teknolojinin olanaklarıyla meydana gelen bir süreç olduğu söylenebilir. Dijital diplomasiyi kamu diplomasisinin günümüz şartlarına dönüşmüş hali olarak ele almak mümkündür (Rashica, 2019: 23). Bunun nedenlerine bakılırsa sosyal medya gibi dijital araçların, yumuşak bir güç olarak varsayılan kamu diplomasisinin kullandığı tekniklerden de birisi olmasıdır. Dijital araçlar devlet, hükümet vd. aktörlerin uluslararası geniş kamulara o ülkelerin halklarına seslenebilme yetisi vermiştir. Ayrıca dijital araçların kolayca erişilebilirliği ve dünya üzerinde milyarlarca ulaşan kullanıcılarının olması bu araçların diplomasi amacıyla kullanılmasını hem cazip hem de zorunlu kılmaktadır.

Manor ve Segev'e (2015) göre dijital diplomasi bir ülkenin dış politika hedeflerine ulaşmak için temel bir araçtır. Bununla birlikte dijital diplomasi o ülkenin uluslararası alandaki imajı ve itibarını proaktif bir şekilde stratejik olarak yönetmesi amacıyla sosyal medya araçlarının kullanımını da ifade etmektedir. Onlara göre dijital diplomasi dış işleri bakanlığı ve büyükelçilikler olmak üzere iki düzeyde faaliyet göstermektedir. Devletler, bu iki düzeyde faaliyet göstererek dış politika hedeflerini gerçekleştirebilir, ayrıca tarihi ve kültürel değerleri üzerinden ulus markalama faaliyetlerini gerçekleştirebilir (Adesina, 2017: 3). Bu bağlamda hükümetler özellikle de twitter, instagram vd. sosyal medya araçları üzerinden açıkları resmi hesaplarla dış politika hedeflerini uygulayabilir ve uluslararası alanda vermek istedikleri mesajları aktarabilir ve ulusal kamuoyunun algılarını yönlendirebilirler.

Sosyal Medya Olgusu

Sosyal medya ve çerçevelemeyi daha iyi anlayabilmek için öncelikle her iki kavram da ayrı ayrı irdelenmelidir. Sosyal bilimlerin yapısından dolayı literatürde yer alan yeni medya, dijital medya, sayısal medya, sosyal medya, ağ toplumu vd. kavramların aslında çoğu zaman aynı olguyu ifade ettiği ve birbirleri yerine kullanıldığı görülmektedir. Makalede öncelikli olarak dijital medya kavramı kullanılsa da yeni medya kavramı da eş anlamlı olarak kullanılmıştır. Yeni medya, radyo, televizyon, gazete vd. araçların dışındaki sayısal medyayı, interneti ve sosyal ağları nitelemek için kullanılan bir terimdir (Binark, 2015: 15). Van Dijk'a (2016) göre yeni medyanın en önemli özelliği, telekomünikasyonu, veri iletimini ve kitle iletişimini tek bir ortamda bir araya getirmesidir. Bu özellik “yöndeşme” kavramı ile ifade edilmektedir. Van Dijk'ın da sistemin bütünü ağ toplumu kavramıyla nitelendiği bu yapıda telekomünikasyon sistemleri, veri iletimi ve kitle iletişim araçları birbirleriyle iç içe geçmiş halkalar halindedir.

Sosyal medya, “mesaj, fotoğraf, video, müzik, grafik, bilgi ve enformasyon ve oyun uygulamaları gibi birtakım şeylerin paylaşılmasını sağlayan internet uygulamalarıdır” (Van Dijk, 2016: 251). Yeni iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte geleneksel kitle iletişim araçlarına ek olarak sosyal medya ağları ortaya çıkmıştır. Sosyal medya ağları Facebook, Twitter, Instagram, LinkedIn, Pinterest ve Tiktok gibi platformları nitelemek için kullanılmaktadır. Sosyal medya belirli bir ağ aracılığıyla kullanıcıların sanal kimlikleri üzerinden kendilerini ifade edebildikleri ve birbirleriyle etkileşime geçebildiği platformlardır. Sosyal medya yalnızca bireylerin değil, ülkenin liderleri, hükümetin tüm bakanlıkları, bakanları, büyükelçilikleri, kamu kurumları, markaları, özel kuruluşları, sivil toplum kuruluşları (STK), gazeteleri, habercileri vb. kesimlerinin de seslerini duyurabildikleri ve kamuoyu oluşturabildikleri bir araçtır.

2021 Ekim ayı “We Are Social” raporuna göre 7.89 milyarlık insan nüfusuna sahip dünyada 5.29 milyar insan internet, 4.88 milyar insan cep telefonu ve 4.55 milyar insan da sosyal medya kullanıcıdır (<https://www.slideshare.net/DataReportal/digital-2021-october-global-statshot-report-v03>, Erişim Tarihi, 08.01. 2022). Sosyal medya platformları ülkelerin bu amaçları doğrultusunda mesajlarını iletebildikleri önemli bir araç olmaktadır. Sosyal medya araçları etkileşimli bir yapıdadır ve aktarılan mesajları kitlelere hızlı bir şekilde ulaştırabilme niteliğine sahiptir. Bu gibi nedenlerden dolayı sosyal medya platformları birçok durumda bireylerle hızlı bir şekilde etkileşime geçme ve onlardan destek alma amacıyla kullanılmaktadır.

Sosyal Medya ve Çerçeveleme Kuramı İlişkisi

Sosyal medya aracılığıyla üretilen mesajlar, kaynak tarafından arzulanan duygu, düşünce, davranış ve belirli imajları hedef kitleler üzerinde etki yaratmak amacıyla çerçevelenerek oluşturulmaktadır. Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde “çerçeve” kavramı “bir konu veya düşünce alanının sınırları ya da bu sınırlar içindeki alan” olarak belirtilmiştir (<https://sozluk.gov.tr>). Çerçeveleme kelimesi, İngilizce’de “frame” ya da “framing” kelimesine karşılık gelmektedir. Bu kelimeler Oxford İngilizce Sözlüğünde, “Bir şeyin arka planını oluşturan fikirler veya yapı”, “Bir şeyin çevresine kenarlık yapmak” veya “Bir şeyi belirli bir kalıp içerisinde ifade etmek” anlamlarına gelmektedir (<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com>, Erişim Tarihi,, 15.,01.2022). Bu anlamlardan yola çıkarak çerçevelemenin belirli bir düşüncenin veya belirli bir anlamın sınırlandırılması ve algılanış biçiminin değiştirilmesiyle ilgili bir kavram olduğu söylenebilmektedir (Arca, 2021: 67). Literatür incelendiğinde çerçeveleme kuramının psikoloji, sosyoloji ve medya olmak üzere üç farklı alanda ortaya çıktığı görülmektedir. Bateson 1955 yılında çerçeve kelimesini ilk tanımlayan kişi olmuştur. Bateson (1955) “çerçeve” kelimesini insanların önyargılarının belirli bir olay veya durumda nasıl yorumlandığı veya değerlendirildiğini açıklamak için kullanmıştır (Feste, 2011, s. 15). Sosyoloji alanında çerçevelemeyi ele alan ilk isim olan Goffman (1974: 21), “Frame Analysis, An Essay On The Organization Of Experience” kitabında birincil çerçeve olarak adlandırdığı çerçevelemeyi “yorum şemaları” olarak tanımlamıştır. Goffman’a göre çerçeveler, organizasyonun derecesine göre değişmektedir. Böylece çerçeveler, kimi zaman varsayım ve kuralları olan düzgün bir yapıda ya da yapısal bütünlüğü olmadan çoğunlukla, bir anlayış, bir bakış açısı sağlama amacıyla kullanılmaktadır. Bu bağlamda çerçeveleme, “sonsuz sayıda gerçekleşen somut olayları bulma, algılama, tanımlama ve etiketleme olanağı tanıyan yorum şemalarıdır.” Sosyolojik temelde çerçeveler toplumsal hayattaki olayları belirli kalıplara sokarak, olayların tanımlanması izin verirler.

Çerçeveleme kuramını medya araştırmaları bağlamında ele alan Entman’a (1993: 53) göre ise çerçeveler, algılanan gerçekliğin bazı yönlerini seçerek, bu gerçekliğin tanımını, neden ve sonuç ilişkisini, ahlaki biçimini ve olayın çözüm önerisini getirerek iletişim metinleri vasıtasıyla ön plana çıkarmaktır. Çerçeveler neyin nasıl algılanacağı hakkında birtakım kalıplar sunmaktadır. Bir olay, durum veya sorunla ilgili bireylerin nasıl algılayacağı o olayın nasıl ve hangi çerçevelerle sunulduğuna bağlıdır. Bu açıdan bakıldığında Tankard’ın tanımı da oldukça önemlidir. Çerçeveleme, “haber içeriğini seçerek, vurgulayarak, dışında bırakarak ya da detaylandırarak haber hakkında bir bağlam oluşturan ve sorunun ne olduğunu söyleyen planlanmış fikirlerdir” (Tankard, 2001: 100). Çerçeveler bireylerin olay hakkında ne düşüneceğini, nasıl düşüneceğini, o olaya ne tür anlamlar yükleyeceğini önceden hesaplamaktadır. Böylece çerçeveler, olayların algılanış biçimini yönlendirerek toplumsal hayatta bireylerin düşünceleri üzerinde etkiler yarabilmekte ve kamuoyu oluşturabilmektedir. Sosyal medya araçları da günümüzde insanların günlük olaylar ve gelişmeler hakkında enformasyon ve bilgi aldığı araçların başında gelmektedir. Bu bağlamda sosyal medya araçları kurumların doğrudan aracısız bir şekilde mesajlarını çerçevelediği ve topluma ilettiği yer olmaktadır. Kurumlar b/fentöylece kendisi hakkında olumlu algıların oluşması amacıyla mesajlarını çerçeveleyerek göndermekte ve kamuoyunun algılarını yönlendirebilmeyi amaçlamaktadır. Özellikle de savaş zamanlarında sosyal medyanın aktif bir biçimde enformasyon yayılması amacıyla kullanılması mesajların birinci elden çerçevesizliğini sağlamaktadır.

Dağlık Karabağ 2020 Savaşının Arka Planının İncelenmesi

Dağlık Karabağ bölgesindeki sorunların arka planını incelemek için Ermenilerin bu bölgelere yerleşiminden bahsetmek önemlidir. Tarihsel belgelere bakıldığında Ermenilerin Azerbaycan bölgelerine gelmesi 19. yüzyılda gerçekleşmiştir. Bunun en büyük nedeni Rusya’nın güneyinde Müslüman ve Türk bir devletin varlığından rahatsızlık duymasıdır. Bu nedenle 1813 yılında Rus İmparatorluğu ile Kaçar Hanedanlığı (İran) arasında imzalanan Gülistan Antlaşması ve 1828 yılında imzalanan Türkmençay Antlaşmasıyla Türkiye’den 86.000 ve İran’dan 40.000 Ermeni, Nahçıvan, Erivan ve Karabağ bölgelerine yerleştirilmiştir (Abdullayev, 2004: 9). Birinci Dünya Savaşının ardından Dağlık Karabağ bölgesi İngilizler ve Osmanlılar egemenliğine geçmiş, 1920’lerden sonra da Azerbaycan Cumhuriyetine bağlı bir yer olarak Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği (SSCB) egemenliğine girmiştir (Asal, 2013: 59). Bölge Azerbaycan Cumhuriyetine bağlı özerk bir bölge olarak SSCB’ye bağlı olsa da Ermeniler bölgeye sonradan gelenlerin Azeriler olduğunu iddia etmekte ve bu bölgenin kendilerine ait olduklarını söylemektedir. Ermeniler, Dağlık Karabağ bölgesinde yaşayan Ermenilerin asimilasyona uğramadığını iddia etmişler ve bu nedenle bölgeyi önemli bir son kale olarak görmüşlerdir (Gamaghelyan, 2005, akt. Söker, 2017: 557). Dağlık Karabağ bölgesi iki millet arasında geçmişten beri varolan ciddi bir problem olmuştur.

Sovyet rejiminin çözülmeye başlamasıyla Ermeniler, 1987 yılında Karabağ'da Ermeni nüfusunun fazla olduğunu iddia ederek bölgenin kendilerine geçmesi konusunda SSCB'ye başvurmuşlardır. Fakat Ermenilerin bu çabaları yetersiz kalmış ve SSCB lideri Gorbaçov tarafından Sovyet anayasasınının 78. maddesi gereği reddedilmiştir. Bunun üzerine 12 Temmuz 1988 yılında Ermeniler Karabağ'da kendilerini özerk bir bölge olarak Ermenistan'a bağlandıklarını açıklamış ve devlet dairelerine Ermenistan bayrakları asmıştır. Ermenistan Devleti daha sonra 1 Aralık 1989 ve 9 Ocak 1990 yıllarında Dağlık Karabağ bölgesiyle sosyal ve ekonomik yönden birleşme kararı almış ve bu durum Moskova ve Azerbaycan tarafından büyük bir tepki görmüştür. Bu dönemde bölgede Azeriler ve Ermeniler arasında çatışmalar başlamıştır. Olaylar 1992 yılında devam etmiş ve Ermeniler tarafından Hocalı Katliamı gerçekleştirilmiştir. Amerika, Rusya ve Fransa öncülüğünde AGİT Minsk grubu kurulmuş ve 9 Mayıs 1994 yılında iki devlet arasında ateşkes antlaşması imzalanmıştır (Gökçe, 2011: 1142).

Dağlık Karabağ Savaşı 2020, 27 Eylül ile 10 Kasım 2020'de tekrar başlamış ve şiddetli bir biçimde artmıştır. Rusya öncülüğünde ateşkesler yapılsa da bu ateşkesler bozulmuş ve savaş Azerbaycan Devletinin galibiyetiyle 10 Kasım 2020'de sona ermiş, Karabağ bölgesi Azerbaycan Devleti'nin himayesi altına girmiştir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı 2020 yılı Dağlık Karabağ Savaşı süresince dijital diplomaside sosyal medyada mesajlarının nasıl çerçvelendiğini ortaya koymaktır. Bu kapsamda savaş süresince iki tarafın da yaptığı dijital diplomasi çalışmalarını incelemek amacıyla iki ülkenin dış işleri bakanlıklarının resmi twitter hesapları incelenecektir. Azerbaycan Cumhuriyetinin bu başarısında dış işleri bakanlığının sosyal medyasında gerçekleştirilen dijital diplomasi çalışmalarının olumlu bir etkisi olup olmadığı yorumlanacaktır.

AS1. Dijital diplomasi bağlamında “Dağlık Karabağ Savaşı 2020” döneminde sosyal medya hesaplarından atılan tweet'ler nasıl çerçvelendi?

AS2. Azerbaycan Devletinin dijital diplomasi çalışmaları savaşın galibi olmasında kendisine katkı sağlamış mıdır?

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmanın veri çözümleme metodu içerik analizidir. İçerik analizi teknikleri, bir söylemi anlamada ve yorumlamada, öznel etkenlerden kurtulmayı sağlamak amacıyla taşıyan, söylemin ilk bakışta kolayca anlaşılabilen içeriği yerini, gizli üstü örtülen anlamları bulmayı hedeflemektedir (Bilgin, 2014: 1) İçerik analizi metne uygulanan anket gibidir. Sosyal medya mesajları içerik analizi tekniklerinden birisi olan frekans ve kategorisel analizle incelenmiştir. İçerik analizinde MAXQDA Analytics Pro 2022 programından yararlanılmıştır. Kategorisel analiz, genel olarak, belirli bir mesajın önce birimlere bölünmesi ve ardından bu birimlerin, belirli kriterlere göre kategoriler halinde gruplandırmasını ifade eder. (Bilgin, 2014: 19). Bu bağlamda oluşturulan kategoriler, dil, etiketler, bahsedilenler, bağlantılar, görseller ve emojiilerdir.

Araştırmanın Önemi ve Özgünlüğü

Dijital diplomasinin en önemli amaçlarından birisi ülkelerin hem ulusal hem de uluslararası kamuoyunu etkilemek ve kendisi hakkında olumlu imaj, algı oluşturulmasını sağlamak ve kendisini itibarlandırmaktır. Böylece ülkeler, herhangi bir olay veya durum karşısında yaptığı eylemleri meşru kılabilmekte ve kamuoyunun desteğini alabilmektedir. Çerçeveler insanların nasıl algılayacağını biçimlendirerek, onların zihninde olaylar veya durumlar hakkında birtakım algılar oluşturabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında çerçeveleme kuramı ile dijital diplomasinin amaçlarının örtüştüğü görülmektedir. Çerçeveler, bireylerin ve toplumların algılarını oluşturarak veya yönlendirerek ülkelerin siyasal iletişim ve dijital diplomasi çalışmalarında fark yaratabilmektedir. Çerçeveleme analizi mesajlarda kullanılan anlamların açığa çıkartılması için kullanılan en etkili tekniklerden birisidir. Dijital diplomaside kullanılan mesajların çerçeveleme analizi ile gizli anlamlarının ortaya koyulması ve önemli olduğu düşünülen iki konunun birlikte ele alınacak olması araştırmanın önemini ve özgünlüğünü oluşturmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli (deseni) durum çalışmasıdır (örnek olay). Durum çalışmasında nasıl ve niçin soruları temele alınarak, araştırmacının kontrolü dışında olan ve gelişen bir olgunun veya olayın derin bir şekilde irdelenmesine yardımcı olmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021: 300). Durum çalışmasında araştırmacının temel amacı bir olayı veya olguyu yorumsamacı bir paradigmayla anlamlandırmaya çalışmaktır. Araştırmada birden fazla durum (örnek

olay) ele alınacağından “bütüncül (karşılaştırmalı) çoklu durum deseni” kullanılacaktır. Bu desende her bir durum tek bir analiz çerçevesinde kendi içinde bütün olarak ele alınır ve birbiriyle daha sonra karşılaştırılır.

Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın örneklemi, Azerbaycan ve Ermenistan Dış İşleri Bakanlığı'nın Resmi Twitter hesaplarıdır. Bu iki hesabın 27 Eylül 2020 ile 10 Kasım 2020 tarihleri arasında attıkları tweet'ler incelenmiştir. Bu tweet'ler Azerbaycan tarafından atılan 49, Ermenistan tarafından atılan 47 popüler tweet'lerle sınırlıdır. Popüler tweet'ler, Twitter'ın gelişmiş aramalar kapsamında yer alan araçlardan birisidir.

Bulgular

İçerik analizi yapılırken Twitter'dan gelişmiş arama seçeneği ile 27 Eylül 2020 ile 10 Kasım 2020 tarihleri arasında yer alan tweet'ler aratılmış ve o tarihler içinde yer alan Azerbaycan Dış İşleri Bakanlığı hesabından 49, Ermenistan Dış İşleri Bakanlığı hesabından 47 popüler tweet'e ulaşılmış, bu tweet'ler Excel dosyasına alınmış ve dil, konu etiketleri, bahsedilenler, bağlantılar, görseller ve emoji olmak üzere 6 kategoriye ayrılmıştır. Bu dosya ardından MAXQDA Analytics Pro 2022 programından yararlanılarak analiz edilmiştir.

Azerbaycan Dış İşleri Bakanlığının 27 Eylül 2020 ile 10 Kasım tarihleri arasında ele alınan popüler tweet sayısı toplamda 49'dur. Bu tweet'lerin hepsi direkt tweet'tir. Bu tweet'lerden 14 tanesi Azerice, 33 tanesi İngilizce, 1 tanesi hem İngilizce hem Azerice ve 1 tanesi ise Rusça yazılmıştır.

Tablo 1: Azerbaycan Dış İşleri Bakanlığı Twitter Kullanılan Dil

| Kullanılan Dil | Azerice | İngilizce | Rusça |
|--------------------------------------|---------|-----------|-------|
| Kullanılan Dilde Atılan Tweet Sayısı | 14 | 33 | 1 |

Tablo 1'de belirtilen Dış İşleri Bakanlığı tarafından atılan 49 tweet içerisinde 31 tweet'te konu etiketi kullanılmıştır. 14 tweet'te bahsedilen vardır, 26 tweet'te ise link bağlantısı bulunmaktadır. 19 tweet'te emoji kullanılırken 30 tweet'te emoji kullanılmamıştır.

Tablo 2: Azerbaycan Dış İşleri Bakanlığı Twitter Konu Etiketleri

| # Konu Etiketleri | Sayı | # Konu Etiketleri | Sayı |
|-------------------------|------|-----------------------------------|------|
| #Armenia | 19 | #Attacks | 1 |
| #Azerbaijan | 12 | #Aghdam | 1 |
| #StopArmenianAggression | 9 | #Aggression | 1 |
| #stopattackingCivilians | 6 | #WarCrimes | 1 |
| #Tartar | 5 | #violated | 1 |
| #Barda | 4 | #Vienna | 1 |
| #StopArmenianOccupation | 2 | #USA | 1 |
| #StopArmenia | 2 | #Turkey | 1 |
| #Ceasefire | 2 | #terrorism | 1 |
| #Aghjabadi | 2 | #StopArmenianTerrorism | 1 |
| #warcrime | 2 | #Peshava | 1 |
| #Türkiyə | 2 | #NationalFlag | 1 |
| #Iran | 2 | #KarabakhIsAzerbaijan | 1 |
| #Violation | 1 | #humanitarianlaw | 1 |
| #Violating | 1 | #Goranboy | 1 |
| #UNSC | 1 | #genocide | 1 |
| #Tovuz | 1 | #Gadabay | 1 |
| #Targeting | 1 | #Dashkasan | 1 |
| #Rights | 1 | #Cumhuriyetimizin97YılıKutluOlsun | 1 |
| #PACE | 1 | #children | 1 |
| #Karab | 1 | #Afghanistan | 1 |
| #Kabul | 1 | #NationalFlagDay! | 1 |
| #Civilian | 1 | #Stopattackingcivilians | 1 |
| #StopKillingCivilians | 1 | | |

Tablo 2’de gösterilen Azerbaycan Dış İşleri Bakanlığı tarafından atılan 49 tweet’in 31’inde konu etiketi kullanılmıştır. Bu konu etiketlerinden en sık kullanılanı 19 kere kullanılan #Armenia (Ermenistan) etiketidir. En sık kullanılan ikinci etiket #Azerbaijan (Azerbaycan) etiketidir. Ardından 9 kez #StopArmenianAggression (Ermeni Saldırganlığını Durdur), 6 kez #stopattackingCivilians (Sivillere Saldırmayı Durdurun) konu etiketiyle paylaşılmıştır.

Tablo 3: Azerbaycan Dış İşleri Bakanlığı Bahsedilenler

| Bahsedilenler | Sayı |
|------------------|------|
| @Bayramov_Jeyhun | 5 |
| @coe | 2 |
| @MevlutCavusoglu | 2 |
| @SecPompeo | 2 |
| @OSCE | 2 |
| @euronews | 1 |
| @MFA_Austria | 1 |
| @mfa_afghanistan | 1 |
| @TurkicCouncil | 1 |
| @HRW | 1 |
| @StateDept | 1 |
| @USEmbassyBaku | 1 |
| @azembassyus | 1 |
| @Amnesty | 1 |

Tablo 3’te gösterilen Azerbaycan Dış İşleri Bakanlığı tarafından atılan tweet’lerde en fazla bahsedilen hesap @Bayramov_Jeyhun’dur. Jeyhun Bayramov Azerbaycan Dış İşleri Bakanıdır. Diğer en çok bahsedilen hesaplar ise Avrupa Konseyinin resmi hesabı @coe, Türkiye Dış İşleri Bakanı Mevlüt Çavuşoğlu’nun resmi hesabı @MevlutCavusoglu, eski Amerika Dış İşleri Bakanı Mike Pompeo’nun şu an aktif olmayan hesabı @SecPompeo’dur ve Avrupa Güvenlik ve İş Birliği Teşkilatı’nın resmi hesabı @OSCE’dir.

Tablo 4: Azerbaycan Dış İşleri Bakanlığı Emojiler

| Emojiler | Sayı |
|-----------------------|------|
| Aşağı Doğru Ok | 30 |
| Azerbaycan Bayrağı | 7 |
| Türkiye Bayrağı | 2 |
| Afganistan Bayrağı | 1 |
| Amerikan Bayrağı | 1 |
| Pakistan Bayrağı | 1 |
| Kırmızı Ünlem İşareti | 1 |

Tablo 4’te verilen Azerbaycan Resmi Twitter hesabından atılan tweet’lerde en fazla aşağı doğru ok emojisi 30 defa, Azerbaycan Bayrağı 7 defa ve 2 defa Türk Bayrağı kullanılmıştır.

Tablo 5: Azerbaycan Dış İşleri Bakanlığı Tarafından Kullanılan Görseller

| Görseller | Sayı |
|---------------|------|
| Statik görsel | 23 |
| Video | 3 |

Toplam 13 tweet'te görsel öge bulunmaktadır. Tablo 5'te yer alan bu görsel ögeler 10 tweet'te statik olarak toplam 23 görsel, 3 tweet'te de video bulunmaktadır.

Tablo 6: Azerbaycan Dış İşleri Bakanlığı Bağlantılar

| Bağlantılar |
|---|
| https://mfa.gov.az/az/news/no38220nbspazerbaycan-respublikasinin-xarici-isler-nazirliyinin-metbuat-xidmeti-idaresinin-melumati |
| https://mfa.gov.az/az/news/7015/view |
| https://mfa.gov.az/az/news/7025/view |
| https://mfa.gov.az/az/news/7016/view |
| https://mfa.gov.az/az/news/6997/view |
| https://mfa.gov.az/az/news/7003/view |
| https://mfa.gov.az/az/news/7000/view |
| https://mfa.gov.az/az/news/7002/view |
| https://mfa.gov.az/az/news/7020/view |
| https://mfa.gov.az/az/news/7022/view |
| https://mfa.gov.az/az/news/7018/view |
| https://mfa.gov.az/az/news/7019/view |
| https://mfa.gov.az/az/news/no40320-azerbaycan-respublikasi-xarici-isler-nazirliyinin-metbuat-xidmeti-idaresinin-melumati |
| https://mfa.gov.az/en/news/7022/view |
| https://mfa.gov.az/en/news/no40520-statement-of-the-ministry-of-foreign-affairs-of-the-republic-of-azerbaijan-enru |
| https://mfa.gov.az/en/news/6997/view |
| https://mfa.gov.az/en/news/7003/view |
| https://mfa.gov.az/en/news/no38220nbspinformation-of-the-press-service-department-of-the-mfa-of-the-republic-of-azerbaijan-enru |
| https://mfa.gov.az/en/news/7002/view |
| https://mfa.gov.az/en/news/7016/view |
| https://mfa.gov.az/en/news/7018/view |
| https://mfa.gov.az/en/news/7000/view |
| https://mfa.gov.az/en/news/7020/view |
| https://mfa.gov.az/en/news/7023/view |
| https://mfa.gov.az/en/news/7019/view |
| https://mfa.gov.az/en/news/no40520-statement-of-the-ministry-of-foreign-affairs-of-the-republic-of-azerbaijan-enru |

Atılan tweet'lerin 26'sında bağlantılı linki kullanılmıştır. Tablo 6'da ayrıntılı olarak belirtilen tweet'lerde paylaşılan 26 link bağlantısı da Azerbaycan Dış İşleri Bakanlığının resmî web sitesidir. Bağlantılar incelendiğinde bunlar çoğunlukla çatışmalarla bağlantılı bölgeyle ilgili haberlerden oluşmaktadır.

Ermenistan Dış İşleri Bakanlığının Resmi Twitter Hesabında yer alan tweet'ler içerik analiziyle incelenmiştir. Buna göre toplam 47 tweet yer almakta ve atılan 47 tweet'ten 46'sının dili İngilizce, 1 tanesinin dili ise Fransızcadır. 46 tweet'te konu etiketi kullanılırken sadece 1'inde hiçbir etiket kullanılmamıştır. 27 tweet'te bahsedilen bulunurken, 30 tweet'te video ve statik olmak üzere görsel ögeler yer almaktadır. Yalnızca 7 tweet'te link bağlantısı bulunmaktadır.

Tablo 7: Ermenistan Dış İşleri Bakanlığı Twitter Kullanılan Dil

| Kullanılan Dil | Ermenice | İngilizce | Fransızca |
|--------------------------------------|-----------------|------------------|------------------|
| Kullanılan Dilde Atılan Tweet Sayısı | 0 | 46 | 1 |

Tablo 7'de yer alan Ermenistan Dış İşleri Bakanlığı tarafından atılan tweet'lerde Ermenice tweet'e hiç rastlanılmazken, 47 tweet'ten 46'sında kullanılan dil İngilizce, 1 tanesinde kullanılan dil ise Fransızcadır.

Tablo 8: Ermenistan Twitter Hesapları Konu Etiketleri

| # Konu Etiketleri | Sayı | # Konu Etiketleri | Sayı |
|-------------------|------|-------------------|------|
| #Azerbaijan | 22 | #jihadist | 1 |
| #Artsakh | 16 | #Minsk | 1 |
| #Turkey | 8 | #Multilateralism | 1 |
| #Armenia | 6 | # CoE | 1 |
| #Ceasefire | 6 | #Europe | 1 |
| #nagornokarabakh | 6 | #peace | 1 |
| #terrorist | 4 | #OSCE | 1 |
| #ECHR | 4 | #syria | 1 |
| #southcaucasus | 3 | #Libya | 1 |
| #Shushi | 3 | #ConventionRights | 1 |
| #Middleeast | 3 | #Uruguay | 1 |
| #Warcrime | 2 | #vandalism | 1 |
| #Turkish | 2 | #Consulate | 1 |
| #stepanakert | 2 | #Lyon | 1 |
| #Russia | 3 | #desecration | 1 |
| #Nngi | 2 | #Turki | 1 |
| #Martuni | 2 | #Warcrimes | 1 |
| #phosphorus | 2 | #fakenews | 1 |
| #terrorism | 2 | #Mi24 | 1 |
| #Covid19 | 1 | #European | 1 |
| # verification | 1 | #freedom | 1 |
| #EmmanuelMacron | 1 | #Iran | 1 |
| #terrorisme | 1 | #france | 1 |

Ermenistan Dış İşleri Bakanlığı tarafından atılan Tablo 8’de belirtilen tweet’lere bakıldığında en fazla kullanılan etiketler 22 kez kullanılan #Azerbaijan (Azerbaycan), 16 defa Ermenistan Devleti’nin kullandığı Karabağ Devleti’ni temsil eden #Artsakh kelimesi, 8 defa Turkey (Türkiye), 6 defa #Armenia (Ermenistan), 6 defa #ceasefire (ateşkes), yine Dağlık Karabağ anlamına gelen 6 defa Nagorno-Karabakh ve 4 defa da terrorist (terörist) etiketleri kullanılmıştır.

Tablo 9: Ermenistan Twitter Hesapları Bahsedilenler

| @Bahsedilenler | Sayı |
|-----------------|------|
| @Zmnatsakanyan | 17 |
| @OSCE | 7 |
| @naghdalyan | 3 |
| @ICRC | 2 |
| @NikolPashinyan | 2 |
| @EmmanuelMacron | 1 |
| @francediplo | 1 |
| @josepborrell | 1 |
| @JY_LeDrian | 1 |
| @morton_wendy | 1 |
| @PMaurerICRC | 1 |
| @agbueurope | 1 |
| @armgov | 1 |
| @armparliament | 1 |
| @coe | 1 |
| @ECHR_CEDH | 1 |
| @SputnikInt | 1 |

Tablo 9’da ayrıntılı olarak yer alan Ermenistan Dış İşleri Bakanlığının Resmi Twitter Hesabındaki 27 tweet’te bahsedilen bulunmaktadır. Bu bağlamda en sık biçimde 17 kez, dönemin Ermenistan Dış İşleri Bakanı Zohrab Mnatsakanyan’ın hesabı @Zmnatsakanyan, 7 defa Avrupa Güvenlik ve İş Birliği Teşkilatı’nın Resmi Hesabı @OSCE, 3 defa Ermenistan Dış İşleri Bakanlığı sözcüsü Anna Naghdalyan’ın hesabı @naghdalyan hesaplarından bahsedilmiştir.

Tablo 10: Ermenistan Twitter Hesapları Emojiler

| Emojiler | Sayı |
|----------------|------|
| Aşağı Doğru Ok | 1 |
| Telif İşareti | 1 |

Tablo 10'da ayrıntılı olarak gösterilen, Ermenistan Dış İşleri Bakanlığı tarafından atılan 47 tweet'ten sadece 2 tanesinde emoji kullanılmıştır. Bu emojilerden birisi aşağı doğru ok, diğeri ise telif işaretidir.

Tablo 11: Ermenistan Dış İşleri Bakanlığı Tarafından Kullanılan Görseller

| Görseller | Sayı |
|---------------------|------|
| Statik görsel-video | 30 |

Tablo 11'de ayrıntılı olarak yer alan Ermenistan Dış İşleri Bakanlığı tarafından atılan 30 tweet'te görsel unsular kullanılmıştır.

Tablo 12: Ermenistan Twitter Hesapları Bağlantılar

| Bağlantılar |
|---|
| https://www.mfa.am/en/COVID-19/2020/11/05/covid_updates/10632 |
| https://www.mfa.am/en/interviews-articles-and-comments/2020/10/27/Statement_Barda/10598 |
| https://www.mfa.am/en/interviews-articles-and-comments/2020/10/29/statement_mfa/10604 |
| https://www.mfa.am/en/interviews-articles-and-comments/2020/11/09/MFA_MI24/10639 |
| https://www.mfa.am/en/interviews-articles-and-comments/2020/11/09/spox_comment_bbc/10638 |
| https://www.mfa.am/en/interviews-articles-and-comments/2020/11/01/armfm-sputnik/10620 |
| https://www.youtube.com/watch?v=rlzq39Em1ao&feature=emb_title |

Ermenistan Dış İşleri Bakanlığı'nın Resmi Twitter Hesabından atılan 47 tweet'ten sadece 7 tanesinde link bağlantısı verilmiştir. Tablo 12'de ayrıntılı olarak yer alan bu link bağlantılarından 6 tanesi kendi dış işleri bakanlığına yönlendirmekte ve bölgeyle ilgili çatışmalar ve haberler yer almaktadır.

Değerlendirme ve Sonuç

Azerbaycan ve Ermenistan Dış İşleri Bakanlıklarının resmi Twitter hesaplarından atılan tweet'ler içerik analiziyle incelenmiş ve kullanılan çerçeveler belirlenmeye çalışılmıştır. Dış işleri Bakanlığı tarafından atılan 49 popüler tweet'in 14 tanesi Azerice, 33 tanesi İngilizce, 1 tanesi hem İngilizce hem Azerice ve 1 tanesi ise Rusça yazılmıştır. Ermenistan Dış İşleri Bakanlığı tarafından 47 popüler tweet'ten 46'sının dili İngilizce, 1 tanesinin dili ise Fransızcadır. Bu açıdan bakıldığında dijital diplomasi bağlamında Ermenistan Devleti tweet'lerini daha küresel bir perspektifle duyurmak amacıyla İngilizceyi yoğun olarak kullanırken, Azerbaycan Devleti ise çoğunlukla İngilizce olsa da kendi resmi dili olan Azericeyi de kullanarak hem ulusal hem de kendi iç kamuoyuna seslenmeye çalışmıştır. Azerbaycan Devletinin atılan tweet'lerde kendi dilini kullanmasının nedeni halkının da dijital ortamdaki desteğini alma çabası olabilir. Ermenistan ise Amerika, Rusya ve Fransa gibi diğer ülkelerde vatandaşları olan bir topluluk olduğundan onları hedeflemek amacıyla İngilizceye yer vermiş olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda Ermenistan Devleti daha geniş bir perspektifle küresel bir ülke çerçevesi çizerken, Azerbaycan Devleti ise İngilizce ve Azericeyi kullanarak hem ulusal hem de küresel bir ülke imajı olarak kendisini çerçevelenmiştir.

Azerbaycan Dış İşleri Bakanlığı tarafından atılan 49 tweet içerisinde 31 tweet'te konu etiketi kullanılmıştır. Ermenistan Dış İşleri Bakanlığı hesabında ise 46 tweet'te hashtag (konu etiketi) kullanılırken sadece 1'inde hiçbir konu etiketi kullanılmamıştır. Bu bağlamda Ermenistan Devleti'nin hashtaglere daha fazla önem verdiği görülmektedir. Hashtagler gündem oluşturma ve konunun çerçevelenmesi bakımından oldukça önemli bir unsurdur. Konu etiketleri mesajları çerçevelemek açısından etkili olabilmektedir. Azerbaycan Devleti tarafından kullanılan #Armenia (Ermenistan) etiketi en sık biçimde kullanılan etiketten birisidir. Bu etiket hedef gösterme amacıyla sıkça kullanılmıştır. Azerbaycan tarafından #StopArmenianAggression (Ermeni saldırısını durdur), #stopattackingCivilians (Sivilleri saldırmayı bırak), #StopArmenianOccupation (Ermenistan İşgalini Durdur), #StopArmenianTerrorism (Ermeni Terörizmini Durdur), #StopKillingCivilians (Sivilleri Öldürmeyi Durdur) #Violating (Şiddet), #genocide (Soykırım) #warcrime (Savaş suçu) gibi etiketler kullanarak Ermenistan'ın

sivillere saldırdığını, masum insanları öldürdüğünü, terörist eylemler, soykırım ve savaş suçu gerçekleştirdiklerini ifade eden etiketler kullanılmıştır. Bu kapsamda Azerbaycan Devleti tarafından atılan tweet’lerde çerçeveler, *işgalci, saldırgan ve suçludur*.

Ermenistan Dış İşleri Bakanlığı Resmi Twitter Hesabı tarafından atılan tweet’lerde en çok kullanılan etiket #Azerbaijan etiketidir. Bu bağlamda Azerbaycan’ın Ermenistan’ı hedef gösterme amacıyla kullandığı gibi Ermenistan da Azerbaycan’ı aynı şekilde hedef gösterme amacıyla bu etiketleri kullanmıştır. #Artsakh ve #Nagornokarabkh etiketlerine tweet’lerde yoğun bir şekilde yer verilmiştir. Bu etiketlerde yer alan sözcükler Karabağ Devleti veya bölgesinin Ermenicede geçen isimleridir. Böylece bölgenin kendilerine ait olduğunu dile getirmek için uyguladıkları çerçevelerden birisidir. Atılan tweet’lerde Turkey etiketi de sık bir biçimde kullanılmıştır. Türkiye, Azerbaycan’ın müttefik ülkesidir. Bu nedenle Azerbaycan ile Türkiye Devleti de sık bir biçimde kamuoyuna hedef olarak gösterilmiştir. Diğer göze çarpan etiketler ise #terrorist ve #terrorism etiketleridir. Azerbaycan ve Türkiye terörizme destek verdiği ve bununla ilişkili olduğuna dair suçlamalar yapılmaktadır. Örneğin atılan tweet’lerin birinde Türkiye’nin bölgede Suriyeli ve Libyalı paralı askerleri Karabağ’da savaştığına dair iddialar bulunmaktadır. Ermenistan hesabında yine sık bir biçimde Fransa’ya yönelik etiketler kullanılmıştır. Buradaki amaç Fransa ile Avrupa’nın desteğini almaktır. Azerbaycan ise burada Türkiye etiketini sık bir biçimde kullanarak savaşta iki devletin bir arada olduğu izleniminde bulunmuştur. Bu bağlamda Ermenistan’ın kullandığı düşülen çerçeveler, *aitlik* ve *terör* çerçeveleridir. Bölgenin kendisine ait olduğunu ve karşı tarafın bu bölgeyi işgal eden eylemlerde bulunduğu ifade edilmekte ve karşı tarafı teröristlik ile suçlanmaktadır.

Azerbaycan Devleti tarafından atılan 26 tweet’te ise link bağlantısı, Ermenistan Devletinin hesabında ise 7 tweet’te link bağlantısı bulunmaktadır. Azerbaycan Devletinde toplam 13 tweet’te görsel öğe bulunmaktadır. Ermenistan Devletinde ise 30 tweet’te video ve statik olmak üzere görsel öğeler yer almaktadır. Azerbaycan hesabında 19 tweet’te emoji kullanılırken, Ermenistan hesabında sadece 2 tweet’te emoji kullanılmıştır.

Sonuç olarak her iki ülke tarafından da dijital diplomasi savaş sürecinde yoğun bir biçimde kullanılmıştır. Bu bağlamda ulusal ve uluslararası kamuoyu oluşturmak ve diğer ülkelerin desteklerini almak amacıyla mesajlar çerçevelenerek aktarılmıştır. Azerbaycan’ın dijital diplomasi çalışmaları ve çerçeveleme tekniğini kullanmasının bu savaşı kazanmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

Kaynakça

- Abdullayev, E. (2004). *Dağlıq Qarabağ Problemi Hüquq Müstəvisində Beynəlxalq*. Tahsil Yayınevi.
- Adesina, O. S. (2017). Foreign Policy in an Era of Digital Diplomacy. *Cogent Social Sciences*, 3(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/23311886.2017.1297175>
- Akçadağ, E. (2010). *“Dünya’da ve Türkiye’de Kamu Diplomasisi”*. www.kamudiplomasisi.org: Erişim tarihi, 19.12.2021).<http://www.kamudiplomasisi.org/pdf/emineakcadag.pdf> adresinden alındı
- Arca, M. Y. (2021). Kurumsal Sosyal Sorumluluk ve Çerçeveleme Kuramı İlişkisi. *Halkla İlişkiler Anabilim Dalı-Tezli Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Asal, U. Y. (2013). Dağlık Karabağ Sorununun Çatışma Çözümü Perspektifinden Analizi. R. K. Karaca (Ed.), *Aşya’da Güvenlik Sorunları ve Yansımaları* içinde (ss. 57-82). Bilgesam Yayınları.
- Barratt, J. (1985). South African Diplomacy at the UN. G. R. Berridge, & A. Jennings (Ed.), *Diplomacy at the UN* içinde (ss. 191-203). MACMILLAN PRESS LTD.
- Binark, M. (2015). Giriş. M. Binark (Ed.), *Yeni Medya Çalışmalarında Araştırma Yöntem ve Teknikleri* içinde (ss. 15-25). Ayrıntı Yayınları.
- Black, J. (2010). *A History of Diplomacy*. Reaktion Books.

- Cull, N. J. (2009). Public Diplomacy before Gullion. N. Snow, & P. M. Taylor (Ed.), *Routledge Handbook of Public Diplomacy* içinde (ss. 19-23). Routledge.
- Dijk, V. (2016). *Ağ Toplumu*. Kafka Yayınları.
- Doğan, E. (2012). Kamu Diplomasinin Sunduğu Fırsatlar ve Kısıtları Üzerine. A. Özkan, & T. Ersoy Öztürk (Ed.), *Kamu Diplomasisi* içinde (ss. 13-34). Tasam Yayınları.
- Entman, R. M. (1993). Framing Toward Clarification of a Fractured Pradigm. *Journal Of Communication.*, 42(4), 51-58. <https://doi.org/10.1111/J.1460-2466.1993.TB01304.X>
- Feste, K. A. (2011). *America Responds to Terrorism*. Springer.
- Filiz, Ş. (2021). Kamu Diplomasisi Bağlamında S-400 Anlaşması'nın Uluslararası Yayın Kuruluşları Üzerinden İncelenmesi: VOA, RT ve TRT World Örnekleri . *Erciyes İletişim Dergisi*, 8(2), 777-793. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.890144>
- Gökçe, M. (2011). Yukarı Karabağ Sorunu ve Türkiye Ermenistan İlişkileri Üzerine Bir Değerlendirme. *International Periodical For The Languages, terature and History of Turkish or Turkic*, 6(1), 1139-1154. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1972>
- Göksu, O., & Özkan, A. (2021). Digital Diplomacy: An Evaluation of the Means and Opportunities That Digitalization Brings To Diplomacy. E. Karadoğan Doruk, S. Mengü, & E. Ulusoy (Ed.), *Digital Siege* içinde (ss. 45-67). Istanbul University Press .
- Gürdal, E. (2021). Dijital Diplomatlar: Dijital Diplomaside Yeni Nesil Diplomatlar. *Akademik İzdüşüm Dergisi*, 6(1), 114-127.
- Hanson, F. (2012). Baked in and wired: eDiplomacy@ State. F. P.-B. (Ed.), *Institution içinde Foreign Policy at Brookings*.
- Holmes, M. (2015). Digital Diplomacy and International Change Management. C. Bjola, & M. Holmes (Ed.), *Digital Diplomacy Theory and Practice* içinde (ss. 13-32). Routledge. <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com>, https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/frame_2?q=framing
- Köksoy, E. (2019). Kamu Diplomasisi Yönetimi ve Stratejisi. O. Göksu (Ed.), *Kamu Diplomasisinde Yeni Yönelimler* içinde (ss. 11-54). Literatürk Academia Yayıncılık.
- Manor, I. (2019). *The Digitalization of Public Diplomacy*. Palgrave Macmillan.
- Nye, J. S. (2008). Public Diplomacy and Soft Power. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 616(1), 94-109. <https://doi.org/10.1177/0002716207311699>
- Özkan, A. (2015). *21. yüzyılın stratejik vizyonu kamu diplomasisi ve Türkiye'nin kamu diplomasisi imkanları*. https://tasam.org/Files/PDF/Raporlar/STR70_21._Yuzyilin_Stratejik_Vizyonu.pdf_66fb77c9-cd79-481e-a185-9a9c26ffe7b7.pdf: TASAM.
- Rashica, V. (2019). Digital Diplomacy: Aspects, Approaches and Practical Use. *European Perspectives – International Scientific Journal on European Perspectives*, 10(1), 21-39.doi. 10.2478/secur-2018-0008
- Söker, Ç. (2017). Dağlık Karabağ Sorununun Çatışmayı Çözme Perspektifinden İncelenmesi. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(16), 555-574. DOI:10.9775/kauibfd.2017.027
- Szondi, G. (2008). *Public Diplomacy and Nation Branding: Conceptual Similarities and Differences*. Netherlands Institute of International Relations Clingendael.

- Tankard, J. W. (2001). The Empirical Approach to the Study of Media Framing. O. H. S. D. Reese (Ed.), *Framing Public Life, Perspectives on Media and Our Understanding of the Social World* içinde (ss. 95-105). Lawrence Erlbaum Publisher.
- Tuch , H. N. (1990). *Defining Public Diplomacy. In: Communicating with the World*. Palgrave Macmillan.
- We Are Social*. (2022, 01 08). <https://www.slideshare.net/DataReportal/digital-2021-october-global-statshot-report-v03> adresinden alındı
- Yavaşgel, E. (2021, 12 23). *Saygınlık Siyaseti; İletişim ve Dış Siyasa İlişkiseliliği*. Erişim tarihi: <https://tasam.org/tr-TR/Icerik/4008/sayginlik-siyaseti-iletisim-ve-dis-siyasa-iliskiselligi>
- Yücel, G. (2016). Dijital Diplomasi. *TRT Akademi*, 1(2), 748-760.

EXTENDED SUMMARY

Communication is a very important concept for both individuals and communities and nation states. People came together through language and built communities. Communication has always been at the forefront for the first societies, empires, states and today's modern states. From past to present, countries have needed communication in order to express themselves on the political plane. This communication is called diplomacy. The most important purpose of diplomacy activities is to protect the interests of countries at the global level. Countries can express themselves at the global level through their diplomacy activities and create a perception, image and reputation before the society and other countries. The positions of the countries and what other societies think reveal the soft power of the country. Today, every state that has its own sovereignty has certain objectives in foreign policy plans such as protecting itself in the international arena, ensuring the security of the country, holding power and dominating the image of a respected and respected country, defending its ideology, and maximizing the income and welfare level of the country. Yavasgel, 2021: 245). Foreign policy is shaped by the effects of states on other states, by the purpose of impression and power based on consent. In this respect, public diplomacy is a concept closely related to foreign policy.

Public diplomacy is the activities carried out by a country outside the political sector of another country to influence the people living in that country. Public diplomacy is undergoing a digital transformation with the influence of today's technologies, and diplomacy activities are referred to as digital diplomacy. Digital diplomacy is a form of public diplomacy that uses all digital communication technologies, internet and social networks to strengthen diplomatic relations between international actors (states, government and non-governmental organizations) (Rashica, 2019, p. 23). In this context, social media networks are one of the most important tools that countries can show themselves in foreign policy. Digital communication channels provide a significant advantage for countries compared to mass media. This advantage is that social media tools allow direct and unmediated communication. In addition, social media tools provide the opportunity for messages to reach a wide audience very quickly. Social media tools enable the public to send information quickly, especially in difficult conditions that require a rapid flow of information, such as during wartimes. In times of war, states aim to influence the public while conveying their messages, and therefore present their messages to the public with a certain point of view. Framing is "planned ideas that create a context about the news by selecting, emphasizing, excluding or elaborating the news content and saying what the problem is" (Tankard, 2001, p. 100).

The Nagorno-Karabakh War started again on September 27 and November 10, 2020 and escalated violently. Although ceasefires were made under the leadership of Russia, these ceasefires were broken and the war ended on November 10, 2020 with the victory of the Azerbaijan State, and the Karabakh region came under the protection of the Azerbaijan State. Its aim is to reveal and interpret how its messages were framed in digital diplomacy during the Nagorno-Karabakh War in 2020. The research questions are:

1. In the context of digital diplomacy, how were the tweets sent from the social media accounts of the countries during the Nagorno-Karabakh War 2020 framed?
2. Did the Azerbaijan State's digital diplomacy efforts contribute to its victory in the war?

In this context, the model of the research is case study. The data analysis method of the research is content analysis. Content analysis is like a questionnaire applied to the text. Social media messages were analyzed by frequency and categorical analysis, which is one of the content analysis techniques. In content analysis, MAXQDA Analytics Pro 2022 program was used. The categories created in this context are language, tags, mentions, links, images and emojis. The sample of the research is the official Twitter accounts of the Ministry of Foreign Affairs of the State of Azerbaijan and the State of Armenia. In this context, the research is limited to 49 popular tweets of Azerbaijan and 47 of Armenia, which took place between 27 September 2020 and 10 November 2020 of both countries.

As a result, digital diplomacy was used extensively by both countries during the war process. In this context, messages were framed and conveyed in order to create national and international public opinion and to get the support of other countries. Although it is wrong to say that the only factor in Azerbaijan's victory in this war is digital diplomacy and framing, it is clear that it has an impact.

REFAH PARTİSİ, YEREL İKTİDAR, HALKLA ETKİLEŞİM VE SİYASETİN DÖNÜŞÜMÜ REFAH PARTİSİ, LOCAL POWER, PEOPLE INTERACTION AND THE TRANSFORMATION OF POLITICS

Nazım MAVİŞ
TBMM Sinop Milletvekili
nmavis@hotmail.com
ORCID: 0000-0002-6862-6638

ÖZ

Geliş Tarihi:
09.01.2023

Kabul Tarihi:
08.05.2023

Yayın Tarihi:
30.06.2023

Anahtar Kelimeler
Yerel Yönetim,
Katılımcılık,
Şeffaflık,
Sosyal Belediyecilik

Keywords
Local Government,
Participation,
Transparency,
Social Municipality

Bu çalışmada Refah Partili belediyelerin halkı merkeze alan yeni belediyecilik anlayışı ve bu anlayıştan hareketle üretilmiş uygulamaları tartışılmıştır. Refah Partisi (RP) 1 Kasım 1992 Ara Yerel Seçimlerinde kazandığı belediyelerde başarılı bir performans ortaya koymuş ve bunun sonucu olarak 27 Mart 1994'te yapılan yerel seçimlerde İstanbul ve Ankara Büyükşehir belediyeleri ile birçok il belediyesini kazanmıştır. RP seçmenlere; adalet, dürüstlük, insanca ve kardeşçe bir yönetim, rüşvetin kökünü kazıyan, güvenilir ve kul hakkına riayet eden, herkese eşit muamele eden bir yönetimi vadetmişti. RP'li belediyeler, "seçtiklerini denetle, ayrımsız yönetim, güler yüzlü belediye" vb. sloganlarla halkın katılım ve denetimine açık bir belediyecilik anlayışını hâkim kılmışlardır. RP'li belediyeler "Halk Meclisleri" "Beyaz Masa" "Halk Saatleri" ve "Sosyal Belediyecilik" gibi vaatleri somut uygulamalara dönüştürmüştür. Halkı karar süreçlerine katan, halkın denetimine imkân veren, halkla belediye arasındaki ilişkiyi daha insani bir çerçeveye taşıyan yeni bir yönetim anlayışı sergilemiştir. Bu yeni siyasi üslup ve anlayış RP'nin genel seçimlerde de başarılı olmasına imkân veren bir sonuç üretmiştir. RP'nin seçim vaatleri, kullandığı siyasal üslup ve söylem, belediyelerde uygulamaya soktuğu birtakım proje ve mekanizmalar RP'nin başarısını olumlu etkilemekle birlikte, Türkiye'de siyasetin dönüşümüne de etki etmiştir.

ABSTRACT

In this study, the new understanding of RP municipalities, which focuses on the citizens, and the applications based on this understanding are discussed. The Refah Partisi (RP) had a successful performance in the municipalities it won in the midterm local elections on November 1, 1992. As a result, in the local elections held on Mart 27, 1994, it won the Istanbul and Ankara metropolitan municipalities together with many provincial municipalities. RP promised its voters justice, honesty, humane and fraternal, free of corruption, reliable, and respectful administration that treats everyone equally. RP municipalities made an administration open to citizens' contribution and control with slogans "auditing the elected, non-discriminatory management, friendly municipality" etc. RP municipalities transformed all political promises such as "Public Assembly", "White Table", "Public Hours" and "Social Municipality" into concrete implementations. RP provided a new management mentality that integrates citizens in the decision processes, that allows them to control and carries the relationships between the citizens and the municipality to a more human level. This new political style and understanding allowed the RP to be successful in the general elections. However, RP's election promises, political style, and discourse it used, some projects and implementations it put into practice in municipalities not only triggered RP's success in the general elections but also made a very significant contribution to the transformation of politics in Turkey.

DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1231454>

Atıf/Cite as: Maviş, N. (2023). Refah Partisi, yerel iktidar, halkla etkileşim ve siyasetin dönüşümü. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(2), 905-923.

Giriş

Refah Partisi (RP), 1 Kasım 1992'de İstanbul'da yapılan yerel ara seçimlerinde 6 belediyeden 4'ünü kazanarak önemli bir başarı elde etmiştir. 1 Kasım seçimlerinden itibaren başlayan RP'nin belediyeçilik uygulamaları, toplumsal ve siyasal alanda ilgi uyandırmış, siyasetin alışılmış kalıplarını dönüştürecek bir etki üretmiştir. RP'nin 1 Kasım 1992'de elde ettiği seçim başarısı, kazanılan belediyelerde ortaya koyduğu uygulamalar ve siyasetteki yeni üslup ve tarzı 1990'lı yıllarda siyasal gündemin merkezine yerleşmiştir.

Bu çalışmada RP'li belediyelerin halkı merkeze alan yeni belediyeçilik anlayışı ve bu anlayıştan hareketle üretilmiş uygulamalar tartışılmıştır. Belediyeçilikte ortaya konulan bu anlayış ve uygulamaların RP'nin ve siyasetin dönüşümüne etkisi ele alınmıştır. RP'li belediyeler eliyle Türkiye'de halk, siyasetin daha güçlü öznesi haline getirilmek istenmiştir. Bu isteğin sonucu olarak ortaya konulan uygulamalar yerel siyasetle sınırlı kalmayan, genel siyaseti de dönüştüren bir etki üretmiştir. RP'li belediyeler, hem RP ve kitlesini hem de siyaset ve toplumu dönüştürücü bir yolu açmıştır.

Belediyeçilik çalışmalarının sadece alt yapı hizmetleri ile sınırlı olduğunun düşünüldüğü bir dönemde belediye yönetimini halkın katılım ve denetimine açan bir anlayış giderek sadece yerel değil genel siyasetin de işleyişine etki etmiştir. RP'li belediyeler seçimden önce vaat ettikleri halka dayalı, halkı hesaba katan, halkın denetimine açık, halkla beraber yönetim vaatlerini Halk Meclisleri, Halk Saati, Beyaz Masa ve Sosyal Belediyeçilik gibi uygulamalarla hayata geçirmiştir. Bütün vaat ve söylemler, ortaya konulan uygulamalar RP ile halk arasındaki etkileşimi artırdıkça RP'nin siyaset yapma biçimi değişmiş, etkileşim RP'de demokratik siyaset anlayışını daha da tahkim etmiştir. RP, halkı siyasetin öznesi yapma konusunda kararlılık gösterdikçe diğer siyasi partilerin siyaset yapma biçimini de dönüştürücü bir sürece yol açmıştır.

Araştırmada kullanılan temel yöntem “tarihsel yorumsama”dır (historical hermeneutics). Yorumlama nitel araştırma geleneğinin temelini oluşturan bir kavramdır. Yorumsamacı yaklaşıma göre toplumsal gerçeklik, insanlardan bağımsız ve ayrı bir dünya olmayıp bireylerin ve grupların olayları ve kavramları algılama ve yorumlama biçimleridir. Araştırmacının görevi ise toplumsal gerçekliğin yapısını ve oluşum sürecini onun içinde bulunduğu tarihsel ve kültürel bağlamda incelemektir (Mottier, 2005). Ünlü sosyolog Anthony Giddens'a göre, araştırmacıların temel işlevi bireylerin ve toplumların sosyal olguları ve kavramları nasıl yorumladıklarını yorumlamaktır, yani sosyal bilimlerde çifte bir yorumlama (double hermeneutics) sürecini barındırır da diyebiliriz (1993: 9-13). Diğer bir deyişle araştırmacılar araştırma süresince sosyal dünyayı tekrar değiştirir, yoğunur ve anlam verirler. Bu çerçevede araştırmacının kendi değer yargıları, sosyoekonomik, etnik dini ve kültürel altyapısı yorumlama sürecini etkileyebilir.

Bazı yorumsamacı bilim insanlarına göre “yorumsama” yöntemi de gelişmiş güzel olarak değil de belirli teknik ve usullere uygun yapılmalıdır. Clifford Geertz'e göre kültürün incelenmesi insanların iletişim kurduğu, sürdürdüğü, sembolik biçimlerle ifade edilen kalıtsal kavramlar sistemini incelemek ve hayata ilişkin bilgi ve tutumlarını nasıl geliştirdiklerini anlamaktır (Geertz, 1973: 89). Bu tekniklerin en başında detaylı anlatım ve bireylerin davranışlarının anlam kazandığı sosyal ve kültürel bağlamın incelenmesi gelmektedir. Gadamer'e göre araştırmacı, toplumsal olaylara atfedilen anlamın ortaya çıktığı tarihsel ve kültürel bağlamı iyi analiz etmeli ve anlamın kendi içindeki yaşama döngüsüne odaklanmalıdır. Burada toplumun ve bireylerin ortak anlam anlayışları metin, doküman ve toplumsal uygulama gibi nitel veriler incelenerek ortaya çıkarılır (Mottier, 2005).

Araştırmada, Refah Partisi'nin uyguladığı yeni belediyeçilik yaklaşımının nasıl ortaya çıktığı, yaklaşımın temel unsurları ve Türkiye'de belediyeçilik anlayışını siyasal partiler bazında nasıl dönüştürdüğü anlatılmaktadır. Araştırmada kullanılan veriler siyasal partilerin belediyeçilik konusunu ele alan seçim beyannameleri, belediye başkanlarının açıklamaları, yapılan değerlendirmeler ve yeni belediyeçilik yaklaşımı doğrultusunda geliştirilen uygulamaların detaylı açıklamalarıdır.

Yerelden Merkeze RP'nin İktidar Başarısı

Refah Partili belediyelerin fark edilmeye başlaması 1989 sonrasında olmuştur. 1989 seçimlerinde RP Van, Sivas, Konya, Kahramanmaraş, Şanlıurfa Belediyelerini kazanmıştır (Şentürk & Kocabaş, 2016: 32). Kazanılan belediyelerde ortaya konulan uygulamalar, belediye başkanlarının partinin görevlendirmesi ile Türkiye'nin değişik

illerinde katıldıkları parti programlarında bu uygulamaları kamuoyu ile paylaşımları RP'nin yükselişinde önemli bir kaldıraç olmuştur. (Nebati, 2014: 171)

RP'nin esas yükselişi İstanbul'da elde edilen yerel seçim başarıları ile olmuştur. RP 1989'da İstanbul'da Sultanbeyli ve Arnavutköy belediyelerini kazanmıştır. Özellikle 29 Aralık 1991'de Kâğıthane'de yapılan ara seçimler İstanbul'da artık durdurulamayacak bir yükselişin fitilini ateşlemiştir (Baykal, 2017: 274). Arkasından İstanbul'da yeni kurulan 6 ilçe belediyesi için 1 Kasım 1992 tarihinde yapılan ara yerel seçimlerde RP'nin Tuzla, Bağcılar, Güngören ve Bahçelievler belediyelerini kazanması hem Türkiye kamuoyu hem de RP açısından dikkat çekici bir etkiye yol açmıştır. RP İstanbul gibi büyük bir şehirde çok büyük bir seçim başarısı yakalamıştır (Baykal, 2017: 273). Türkiye'de RP'nin bu başarısından hareketle RP'nin yükselişinin nedenleri tartışılmaya başlamış, parti gerek yerli gerek yabancı çevrelerin dikkatlerini üzerine toplamıştır. RP'nin söylemleri, çalışma modeli, kadroları, iktidara gelirse karşılaşılabilecek tehlike ve tehditler, RP'nin oy aldığı toplumsal kesimler sürekli tartışma konusu olmaya başlamıştır.

Bu arada İstanbul'da kazanılan belediyelerde ortaya konulan belediyeçilik uygulamalarının farklı ve yeni oluşu da dikkatlerin RP'li belediyelere yoğunlaşmasına yol açıyordu. RP'li belediyelerin o güne kadar karşılaşılan belediyeçilik anlayışının aksine daha halka açık, katılımcı, sosyal yardımların yoğunlaştığı, şeffaf bir anlayışla sıra dışı uygulamalar ortaya koyması 1994 seçimlerine giderken partiyi daha da avantajlı bir pozisyona taşımıştır. Nihayet 1994 yılında yapılan yerel seçimlerde RP başta İstanbul ve Ankara olmak üzere bütün Türkiye'de önemli bir başarı elde etmiştir. Bu seçimlerde 15 büyükşehir belediyesinden 6'sını, büyükşehirlerdeki 56 merkez ilçenin 25'ini kazanmıştır. İl merkezlerinde de en çok belediye kazanan parti RP olmuştur (Turan, 2008: 273). Partinin elde ettiği bu başarı, 1990'lı yıllarda RP'nin sürekli artan başarılarının başlangıcı olmuş, böylece RP, 1990'lı yılların siyasal tartışmalarının merkezine yerleşmiştir.

RP söylemleri, vaatleri ve ortaya koyduğu yerel yönetim uygulamaları ile merkezin kenarında kalmış, kendilerini dezavantajlı gören çevre güçlerin talep ve dinamizmini temsil ediyordu. Bu açıdan RP ile merkez arasındaki gerilim, Türkiye'de ortaya çıkmış olan merkez ile merkezin dışında kalmış toplum kesimleri arasındaki gerilimin ifadesi olarak görülüyordu. RP'nin hem giderek büyüyen seçim başarısı hem de kazanılan belediyelerde ortaya konulan başarıları Türkiye'nin toplumsal ve ekonomik diğer dinamikleri ile de birleşince, RP'ne merkezi iktidarın yolu da açılmış oldu (Yavuz, 2011: 85).

1 Kasım seçimlerinden sonra RP'nin artarak devam eden başarısında belediyeçilik uygulamalarının önemli etkisi olmuştur. Özellikle İstanbul'da ortaya konulan başarılı belediyeçilik uygulamaları, yenilikçi projeler, halkı odağa alan mekanizmalar Türkiye'de RP lehine bir siyasal sonucun gelişmesine yol açmıştır. İstanbul'daki RP'li belediyelerin başarıları, hizmet ettikleri seçmenlerinin olumlu referanslarıyla Anadolu'nun diğer illerinde de RP lehine bir eğilimin güçlenmesinde önemli rol oynamıştır.

RP'li belediyeler özellikle yolsuzlukla mücadele konusunda fark edilir ve olumlu bir imaj oluşturmuştur (Çakar, 2005: 555). Öte yandan devraldıkları belediyelerde birikmiş sorunların çözümü için yüksek bir performans sergilemiştir. Sadece şehirlerin temel alt yapı ihtiyaçları konusunda değil halka yakın bir belediyeçilik örneği de ortaya koymuşlardır. Bütün bu başarılar, RP'nin 1995 genel seçimlerindeki başarısını besleyen bir fonksiyon icra etmiştir (Akdoğan, 2000: 247).

RP'nin Belediyeçilik Başarısının Kaynakları

RP'li belediyelerin başarısında iki önemli etkenden söz edilebilir. 1989 Yerel Seçimlerinden büyük bir zaferle çıkan Sosyal Demokrat Halkçı Partili belediye başkanları genel olarak başarısız olmuş, belediyeler rüşvetle, iltimasla, yolsuzlukla, kayırmacılık ve beceriksizlikle anılır olmuşlardır. Belediye başkanları ulaşılamaz olmakla eleştirilmiş, vatandaş belediyelerde sorunlarını çözememekten şikâyet eder olmuş, adeta aracısız ve rüşvetsiz iş göremez duruma düşmüştür (Hamdemirci, 2019:105).

İstanbul'da susuzluk, Ankara'da hava kirliliği büyük boyutlara ulaşmıştır. Şehirlerde çöp dağları oluşmuş, Ümraniye'de Hekimbaşı çöplüğünde meydana gelen patlamada 39 kişi hayatını kaybetmiştir. Şehirler çamur ve çukur içinde kalmıştır. Gecekondulaşma önlenememiş, kaçak yapılaşma şehirlerin kaderi haline gelmiştir. Hırsızlık, yolsuzluk, vurgun, rüşvet adeta normalleşmiştir. İSKİ skandalı olarak bilinen İSKİ Genel Müdürü Ergün Göknel'in yolsuzlukları tüm Türkiye'de belediyeçiliğin geldiği gayri ahlakiliğin zirvesi olarak görülmüştür.

Belediyeler mali yönden tam bir bataklık içerisinde iken adamcılık, kadrolaşma toplumda ciddi tepkiyle karşılanıyordu (Şentürk & Kocabaş, 2016: 25-26). RP, böyle bir ortamda seçimlere, rüşvet ve yolsuzluklara karşı güçlü bir ahlaki söylem ve halkı yönetimin merkezine yerleştiren bir siyasal vaatle girmiştir.

RP'nin teşkilatları ve belediye kadroları bu başarının ikinci önemli kaynağı olmuştur. Gerek parti teşkilatları, gerekse belediyelerde göreve gelen kadrolar yüksek ideolojik motivasyon ve inanmışlık duygusuyla resmî görevlerinin sınır ve sorumluluklarını aşan bir heyecanla çalışmışlardır. RP'nin sahip olduğu ideolojinin dini içeriği kadrolarına siyasetin dünyevi kazanımlarının yanı sıra uhrevi kazanımlar da sunduğu için başarıyı üreten bir güç kaynağı işlevi görmüştür. Böylelikle çok kötü şartlarda devir aldıkları belediyelerin sorunlarını süratli bir şekilde çözüme kavuşturmuşlar ve her açıdan fark edilir bir başarı ortaya koymuşlardır. (Tuğal, 2010: 80-81).

RP'nin gerek vaat ve söylemleri gerekse bu vaat ve söylemleri somut uygulamaya dönüştüren belediyeçilik pratiği hem partinin başarısında hem de Türkiye'de siyaset yapma pratiğinde dönüştürücü bir sonuç üretmiştir. Siyasetin dönüşümüne etki eden esas faktör RP'li belediyelerin vaat ve uygulamaları halkı merkeze alan, halkı siyasetin daha güçlü ve aktif öznesi haline getiren, halka denetim yetkisi veren ve yönetimi daha halka açık hale getiren siyaset anlayışıdır.

Belediyeçilikte Zihniyet Değişimi: Halkla Beraber Yönetim

RP'li belediyeler kendilerinden önceki belediyelerin sıkça eleştirildiği alanlarda iddialı vaatlerle işbaşına gelmişlerdir. Özellikle halkın rahatsızlığının odaklandığı yolsuzluk, usulsüzlük, rüşvet, kayırmacılık gibi olumsuzluklara karşı adalet, hakkaniyet, insan onuru, dürüstlük, şeffaflık gibi ahlaki ve insani değerleri ön plana çıkarmışlardır. Esasında bütün bunlardan hareketle halka dayalı bir yönetim anlayışını belediye hizmetlerinin temeli haline getirmeyi hedeflemişlerdir. Bu vaat ve hedeflerin gerektirdiği mekanizmaları uygulamaya koymuş bu mekanizmalar aracılığıyla halkla belediyeler ve belediye bürokratları arasındaki engelleri ortadan kaldırmaya çalışmışlardır (Nebati, 2014: 172). Belediye başkanları, uymayı vaat ettikleri değerlerin belediyeçilik uygulamalarına hâkim bir anlayış olması için kararlılık içinde olmuş bu kararlılık belediye vatandaş ilişkisini ve Türkiye'de siyaset yapma biçimini de değiştirecek bir etkiye yol açmıştır.

RP, belediyelerde bir zihniyet değişimini başlatmıştır. Erbakan'ın söylemlerinde yer bulan “Gardiyan Devlet-Garson Devlet” (Refah Partisi Seçim Beyannamesi, 1995: 5) “Baskı Devleti-Hizmet Devleti” (Erbakan, 1993a: 8) çelişkisi belediyeçilik alanında insanı merkeze alan “insanı yaşat ki devlet yaşasın” anlayışına dayanan daha katılımcı, halkçı ve şeffaf bir belediyeçilik anlayışına kaynaklık etmiştir (Arpacı, 2013: 893). “Adil Düzen Belediyeçilik Anlayışı” bağlamında halk, belediyenin esas sahibi olarak görülmüştür. Açık belediyeçilik, katılımcılık, haklıdan yana olmak, haksızlıkla mücadele etmek, taraf tutmamak Adil Düzen belediyeçilik anlayışının esasları olarak belirtilmiştir. Yerinden yönetim belediye meclislerinin yetkilerinin artırılması, hatta yerel konularda yasa çıkarma yetkisine sahip olması savunulmuştur (Ersoy, 1995: 17-19).

RP Belediyeçiliğinin Tarihsel Kökleri

Bu çalışmanın konusunu teşkil eden RP'li belediyelerin belediyeçilik anlayışı ve uygulamalarının önceki Milli Görüş partilerinde izlerini aramak RP'nin belediyeçilik anlayışını anlamak için açıklayıcı olacaktır. MNP'nin politikalarını açıklayıcı metinler oldukça sınırlıdır. MNP'nin programında yerel yönetim politikaları “İmar, İskan, Şehircilik” başlığı altında oldukça kısa değerlendirilmiş ve bu bölümde bu çalışmanın konusuna dair bulgulara rastlanmamıştır. (MNP Program, t.y.: 31; Maviş, 2019)

MSP'nin parti programında da 1973 ve 1977 Seçim Beyannamelerinde de yerel yönetimlerle ilgili hususlar “İmar, İskan” ve “Mesken Politikası” başlığı altında çok kısa bir şekilde konut ve şehirleşme meseleleri olarak yer almıştır (Milli Selamet Partisi Program ve Tüzük, t.y.: 13; Milli Selamet Partisi Seçim Beyannamesi, 1977; Milli Selamet Partisi 1973 Seçim Beyannamesi, 1973a: 70) 1973 seçim beyannamesinde “Devletin Şekli” başlığı altında yer alan “mühim meselelerde referandum”, “halk vetosu” ve “halk teşebbüsü” önerileri halkın karar alma süreçlerine katılımını güçlendirmeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda “halk vetosu” ile halkın beğenmediği kanunları “halk teşebbüsü” ile talep ettiği kanunları belli sayıda imza toplamak suretiyle veto edebilmesi yada doğrudan önerebilmesi teklif edilmiştir. (Milli Selamet Partisi 1973 Seçim Beyannamesi, 1973a: 18) Bu hususlar dikkatlice değerlendirildiğinde RP'nin belediyelerde ortaya koyduğu Halk Meclisleri ve diğer uygulamaların öncülleri olarak değerlendirilmesi mümkün olacaktır.

MSP'nin 9 Aralık 1973 mahalli seçimlerindeki seçim beyannamesi (Milli Selamet Partisi 9 Aralık 1973 Mahalli Seçimler Beyannamesi, 1973b) ve belediye başkan adaylarının uyması gereken kuralları hatırlatmak için yayınlanan muhtıra (Milli Selamet Partisi Mahalli Seçimlerle İlgili Adaylara ve Teşkilata Muhtıra,1973c) ile 1977 mahalli seçimlerinde yapılan radyo konuşmalarında (Müftüoğlu, 1977) belediye başkan adaylarının israf, rüşvet, yolsuzluk ve lüksten uzak duracağı taahhüt edilmiştir. Beyannamenin değişik yerlerinde rüşvetle ilgili çok net uyarılar yer almaktadır. Bu açıdan RP'li belediyelerin neredeyse bir çoğunun belediyelerin girişine “Rüşvet alan da veren de melundur” hadisini asmış olmaları bu devamlılığın bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Sosyal belediyeçilik kapsamında “yoksullukla mücadele, kimsesizlerin, yetimlerin, kazazedelerin bakımı ve ihtiyaçlarının belediye tarafından karşılanması gibi hususlar, “Gerektiğinde MSP belediye başkanı bir fakirin çuvalını taşımayı şeref bilecektir”, gibi ifadeler yer almaktadır (Milli Selamet Partisi 9 Aralık 1973 Mahalli Seçimler Beyannamesi 1973b: 17-23).

Belediye başkanlarına “anket, halk oyu” gibi yöntemlerle vatandaşın bilgisine başvurması önerilmiş, belediye ile vatandaş arasında meydana gelen sorunların çözümü konusunda bürokratik engellerin kaldırılması ve vatandaşa aracısız hizmet edilmesi tavsiye edilmiştir. (Milli Selamet Partisi Mahalli Seçimlerle İlgili Adaylara ve Teşkilata Muhtıra, 1973c; Müftüoğlu, 1977: 4-5)

Bu metinlerde RP belediyeçiliğinin ipuçları yer almaktadır. Şeffaflık, halkçılık, halktan yana olmak, sosyal belediyeçiliğe yapılan vurguların sonraki Milli Görüş partilerine de katkı sağladığı söylenebilir. Bu açıdan RP, MSP'nin ortaya koyduğu bu vaatlerin uygulamaya geçirildiği, bir örneklik göstermiştir denilebilir. (Hazırbulan, 2017: 413)

RP'nin Söylem ve Vaatleri

RP, seçmenlere adalet, dürüstlük, temiz siyaset, insanca ve kardeşçe bir yönetim vaat etmişti. Belediye başkan adayları rüşvetin kökünü kazımaya, toplumun tamamını kucaklamaya, kul hakkına riayet etmeye hiçbir ayırım yapmadan herkese eşit muamele etmeye söz vermişlerdi (Baykal, 2017: 273-278). Bu ifadeler toplumun belediyelerde karşı karşıya kaldığı muameleler dikkate alındığında o günkü Türkiye’de adeta bir yerel yönetim zihniyet devrimi gibi algılandı. Rüşvetsiz işin yürümediği, yolsuzluk, kayırmacılık, beceriksizlik, israf, ağır bürokratik hantallığın hâkim olduğu belediyeçilik açısından bakıldığında RP bir değişim, bir zihniyet değişimi vadediyordu.

Numan Kurtulmuş’a göre “Bu yeni bir perspektifti. Daha önce milletin görmediği bir şeydi. Yani Milli Görüş öncesi ve sonrası diye iki belediyeçilik dönemi var Türkiye’de.” Kurtulmuş’a göre Milli Görüş’çü belediyeler millete tepeden bakmadılar. “Halka açık belediyeçilik” yaptılar. Görüşülemeyen, randevu alınamayan, odasına girilemeyen, katına çıkılamayan bir belediye başkanı yerine kapısı herkese açık, halka hesap veren bir belediyeçilik anlayışı ortaya çıktı. Bu, Türkiye’de bir ilkti (Kurtulmuş, 2009: 22). Kurtulmuş, ortaya konulan belediyeçilik anlayışını şu dört başlıkta ifade etmektedir; “Katılımcılık”, “Şeffaflık”, “Denetlenebilirlik”, “Hizmet Esaslı Sosyal Belediyeçilik”. Bu dört prensip ve bu prensiplerden yola çıkarak ortaya konulan uygulamalar; şehri halkıyla beraber yönetmeyi, bizatihi halkın kendisinin denetimine açık bir şeffaflığı, sadece güç sahibi olanlara değil şehrin mazlum ve mağdurlarına, en yoksul insanlarına hizmet etmeyi esas alan bir belediyeçilik örneği ortaya çıkarmıştır (Kurtulmuş, 2009: 27-29).

Bu belediyeçilik anlayışı, RP'nin 1994 yerel seçimlerindeki propaganda materyallerinde de yerini bulmuştur. RP'li belediye başkanları halka vaatlerini aşağıdaki 10 başlıkta sıralamıştır:

1. *“Yerel Yönetimlerde rüşvete son vereceğiz.*
2. *Milletin parasını çalmayacak, çaldırmayacağız.*
3. *Demokratik ve şeffaf bir yönetim benimseyeceğiz.*
4. *Belediyelerin kapısını halka açacağız.*
5. *İsrafi ve kaynakların çarçur edilmesini önleyeceğiz.*
6. *Halka hizmeti Hakka hizmet sayacağız.*

7. *Halka seçtiklerini denetleme hakkı vereceğiz.*
8. *Belediyelerde bürokrasi ve kırtasiyeciliği kaldıracacağız.*
9. *Halk ile belediyeyi barıştıracacağız.*
10. *Yıllardır birikmiş sorunları, problemleri çok iyi bir ekiple, hızla çözeceğiz.”* (Gerger, 1996: 10).

Bu vaatlere bakıldığında, yerel yönetimlerin merkezine halkın yerleştirildiği yeni bir belediyeçilik anlayışının ortaya konulduğu görülmektedir. Sadece seçim vaatlerinde değil belediyeçilik uygulamalarında da bu anlayış değişikliğini görmek mümkündür. Zaten RP’li belediyeleri farklı ve başarılı kılan temel sebeplerden biri belediye başkan ve kadrolarının halka daha yakın, halkla doğrudan ve dolaysız bir şekilde ilişki içinde olmalarıdır. RP’li belediyelerde sıradan insanlar istedikleri zaman, çok zorlanmadan, ciddi denebilecek engellerle karşılaşmadan belediyeye girmiş, yetkililere derdini anlatmış, gerektiğinde başkanla görüşebilmiştir. Belediye Başkanları ve ekipleri sık sık halkın içinde olmuş, sorunları yerinde tespit edip hızlı çözümler üretmişlerdir.

RP, 1994 seçimlerinde “Türkiye’nin Teminatı” sloganını kullanmıştır. Parti, “Türkiye’nin Teminatı” sloganı ile gazetelere ilanlar vererek yerel yönetim vaatlerini paylaşmış, bu vaatleri vatandaşa verilmiş teminatlar olarak takdim etmiştir. Hatta vatandaşlara yaptığı çağrılarla bu teminatları not etmelerini ve bu teminatlardan hareketle RP’li belediyeleri denetlemelerini, hesaba çekmelerini istemiştir. “Türkiye’nin Teminatı” başlığı ile yayınlanan metin incelendiğinde RP’nin vaat ettiği halkla beraber yönetim anlayışını destekleyen mesaj ve tekliflerin yer aldığı görülecektir. Bu bağlamda mevcut merkezîyetçi yönetim anlayışı eleştirilmiş, ağır bürokratik işleyişin vatandaşı bunaltan, sorunları çözemeyen yapısı yerine daha halka dayalı, yerinden yönetimi esas alan bir yönetim anlayışı önerilmiştir. Bu teminatta sosyal belediyeçilik, rüşvetin olmadığı, talanın durdurulduğu bir yönetim vaat edilmiştir. Kişi onur ve saygınlığına vurgu, hak ve özgürlüklere atfı yapılmaktadır. Kayırmacılığın olmadığı, etnik kökeni, dini, mezhebi ya da sınıfı nedeniyle kimsenin ayrımcılığa uğramayacağı bir Türkiye vaat edilmektedir. Ayrıca temel sorunları çözülmüş, havası ve suyu temiz, çöp, çamur ve çukurdan arındırılmış, sağlık, trafik ve konut sorunları çözülmüş şehirler vaat edilmiştir. Bütün bu vaatler sıralandıktan sonra seçmene “değişen dünyada gelin Türkiye’yi değiştirilelim, Türkiye’de siyaseti değiştirilelim.” çağrısı yapılmıştır. Bütün bu vaatlerin sonucu olarak değişim vurgusu yapılmış, Türkiye’yi ve siyaseti değiştirmek önerilmiştir. (Şentürk & Kocabaş, 2016: 34).

RP’li Başkanlar: “Başkan Değil Kardeş”

Bütün bu düşünceler RP’li belediye başkanlarının hem söylemlerinde hem de uygulamalarında karşılık bulmuştur. Özellikle İstanbul’daki belediye başkanları, belediyeçilikte ortaya konulan bu zihniyet dönüşümünün iyi birer uygulayıcısı olarak karşımıza çıkmıştır.

Bağcılar belediye başkanı Feyzullah Kıyıklık, kendilerinden önceki belediyenin zabıtayı konumlandırış biçimini “cezacı” olmakla suçlamış, buna karşılık kendilerinin zabıtayı “uyarıcı” olarak konuşlandırdıklarını iddia etmiştir. Kıyıklık, önceki dönemde vatandaşla ilişkiler bakımından belediyelerin “ceberut” yüzü olarak algılanan zabıtada bir anlayış değişikliği yaptıklarını, belediye uygulamalarında daha insani bir anlayışı hâkim kıldıklarını söylemektedir (Kıyıklık, Temmuz 1993: 44). Kâğıthane Belediye Başkanı Arif Calban, seçim başarılarını yeni bir yönetim modeli vaat etmelerine bağlamaktadır. Halkın yönetime aktif katılımının esas alındığı bu yönetim modelinin en özgün mekanizması olarak Halk Meclislerini kurduklarını söylemektedir. Calban, seçimlerde halka yalnızca “kardeşçe bir yönetim “ vaat ettiklerini, yönetimde dürüstlük ve adaletin esas olacağını ve insani bir anlayışı hâkim kılacaklarının teminatını verdiklerini ifade etmektedir (Calban, Temmuz 1993: 45).

Calban, uyguladıkları yeni yönetim tarzıyla belediye hizmetlerinde hiçbir ayrımcılığa yer vermediklerini ifade etmektedir. Belediye ile vatandaş arasında aracılık yaparak siyasi ya da ekonomik rant elde eden bütün kanalları engellediklerini ve vatandaşın belediye hizmetlerinden aracısız bir şekilde yararlanacağı bir yönetimi inşa ettiklerini söylemektedir. Halkla belediye yönetimi arasında aracılık rolü oynamaya çalışan kim olursa olsun yüz vermediklerini, çünkü vatandaşa aracısız bir yönetim vaat ettiklerini, kendilerine vatandaşın kolaylıkla ulaşabileceğinin teminatını verdiklerini belirtmektedir. Calban, buldukları her fırsatı vatandaşla beraber olmak için değerlendirmeye çalıştıklarını, çarşıda, pazarda, camide, iş yerlerinde, “hatta bazen hiç haberleri yokken

gecenin bir vakti kapılarını çalarak evlerinde” vatandaşı ziyaret ettiklerini söylemektedir (Calban, Temmuz 1993: 46).

RP’li başkan adayları vatandaşa “ Başkan değil, kardeş seçin” diyorlardı (Calban, Temmuz 1993: 46). Bırakın belediye başkanı ile görüşmeyi belediyelerde aracısız iş gördüremeyen, talep ve ihtiyaçları için çözüm mercii bulmakta zorlanan vatandaş için “başkan değil kardeş seçin” çağrısı büyük bir şaşkınlık ve ilgi uyandırmıştı.

Halkın belediyelerden şikâyetçi olduğu en önemli konulardan birisi de rüşvet meselesiydi. RP’li belediye başkanları seçilmeden önce vatandaşa “rüşvetin kökünü kazıyacıklarına” dair çok güçlü bir teminat vermişlerdi (Calban, Temmuz 1993: 42). Vatandaşa da RP’lilerin bu vaatlerini yerine getireceklerine dair genel bir kanaat oluşmuştu. RP’li başkanlar da göreve başlar başlamaz belediyelerin en görünür yerlerine “ Rüşvet alan da veren de melundur.” Hadisini yazdırdılar (Erbakan, 1993b: 103). Belediyelerde rüşvetsiz iş göremeyen vatandaş için dini referanslarla temellendirilen rüşvet karşıtlığı bu yeni yönetim zihniyetinin bir başka göstergesi olarak karşılandı.

Belediye başkanlarından birinin aşağıdaki sözleri bu yeni zihniyetin kodlarını özetler niteliktedir.

“Sakin hiç kimseye işinizi gördürmek için rüşvet teklif etmeyiniz. Çünkü rüşvet alanda verende lanetlenmiştir. Haklı olduğunuz tüm işlerinizde beni yanınızda bulacaksınız. Ama haksız olduğunuz işler için sakın yanıma gelmeyiniz. Hiç kimsenin -bana yakınlık derecesi ne olursa olsun-haksız işini görmem, gördürmem. Sakin şu ya da bu partiden şu veya bu kişiyi aracı yaparsam işimi gördürürüm diye düşünmeyin. Siyaset simsarlarına gerek yok, ayrımsız ve aracısız bir yönetim sözü verdim ben.” (Metiner, Temmuz 1993: 47).

Tuzla Belediye Başkanı İdris Güllüce günün yarısını mahallelerde halkın içinde geçirdiğini söylüyor; “İsteyen çok rahat bir şekilde bize ulaşabiliyor. Halkın bize ulaşmasına engel koymadık. Günde 100-150 kişi odama girip görüşüyor. Vatandaşın iftarına gideriz, düğününe gideriz. Türkiye’de seçenle seçilen arasında kopukluklar oluşturulmuştur. Biz seçenle seçilen arasındaki kopukluğu ortadan kaldırarak şeffaf bir yönetim ortaya koyuyoruz.” diyordu (Güllüce, Temmuz 1993: 53).

1994’te Pendik Belediye Başkanı seçilen RP’li Erol Kaya seçim çalışmalarında, seçildiğinde uyacağı ve belediyenin bütününe hâkim kılacağı dört temel ilke ilan etmiştir. Bu ilkeler, yönetimle vatandaş ilişkisinde köklü bir siyasal anlayış değişikliğine işaret etmektedir. Kaya’nın ilan ettiği ilkelerin ilki “adalet” ilkesidir. “Paran veya adamın varsa istediğini yapabilirsin anlayışı yıkılacak, haklının hakkını aldığı, haksızın belediyeyi karşısında bulduğu bir anlayışla çalışılacaktır.” İkinci ilke, “halkın vergilerinin yine halka hizmet için kullanılacağı, israf ve çarçur edilmeyeceği” ilkesidir. Üçüncü ilke ise “halka rağmen halk için diktatöryası yıkılacak halkın istediği gibi, halkla beraber, halk için anlayışı hâkim kılınacaktır.” Kaya’nın ilan ettiği dördüncü ilke de; “düşüncesi, inancı, siyasi görüşü ne olursa olsun belde insanına farklı muamele yapılmayacaktır.” (Şentürk & Kocaman, 2016: 50).

Bütün bu ifadeler RP’li başkanların siyaset anlayışlarının merkezine halkı yerleştirdiklerinin önemli göstergeleridir. Bu söylemler seçimde kendisinin değerli ve önemli olduğuna dair güçlü bir duygu üretmiş, vatandaşın siyasetin asıl öznesi olduğu düşüncesini güçlendirmiştir.

RP’li başkanlar bunların yanı sıra halkın ekonomik sorunlarını hafifletebilmek için sosyal yardım çalışmaları başlatmış, kendilerinden önceki sosyal demokrat belediyelerin yapamadığı bir sosyal belediyecilik örneği ortaya koymuşlardır. Şehrin varoşlarında yaşayan dar gelirli vatandaşlara varlıklı partililerden topladıkları yardımları kadın kolları aracılığıyla dağıtmışlardır. Kış aylarında yakacak, Ramazan aylarında yiyecek ve giyecek yardımları, iftar ve sahur destekleri, aşevleri ve diğer sosyal yardımlar adeta bir seferberlik görüntüsü taşımıştır. Alışılmış belediyecilik uygulamalarının aksine hizmetleri en az oy aldıkları mahallelerden başlatmışlardır (Güllüce, Temmuz 1993: 53).

RP’li başkanlar adalet, dürüstlük, insanca ve kardeşçe bir yönetim, halkın seçtiklerini denetlediği bir yönetim, ayrımsız, aracısız, güler yüzlü belediye sloganlarıyla iş başına gelmiş ve bu sloganların uygulamaya yansıtılacağı mekanizmalar kurarak daha halka dayalı bir yönetim anlayışını hâkim kılmışlardır. RP’nin belediye kazandığı yerler halkın yoksul kesimlerinin yaşadığı şehrin varoşlarıydı. Dışlandığını, ekonomik bölüşümden yeterince pay alamadığını, ikinci sınıf yurttaş muamelesine tabi tutulduğunu düşünen bu dezavantajlı kesimler, yönetime ortak olmanın, seçtiklerini denetlemenin, belediye başkanının makamına aracısız bir şekilde girebilmenin, itibar

görmeyen, adam yerine konulmanın, hesaba katılmanın hazzını tatmaya başlamışlardı. Bütün bu slogan ve uygulamalar kendisini dezavantajlı gören bu kesimler için adeta yeni bir dünya vaadi gibiydi.

Söylem ve Vaatten Uygulamaya: Halkın Yönetim Ve Denetimi İçin Yeni Mekanizmalar

RP'li belediyeler bütün bu siyasal vaatleri somut uygulamalara dönüştürmüştür. Kazandıkları belediyelerde uygulamaya koydukları “Halk Meclisleri”, “Beyaz Masa”, “Halk Saatleri” ve “Sosyal Belediyecilik” uygulamaları da bu hedeflerin sonucu olarak ortaya çıkmıştır.

Halk Meclislerinin Kaynağı Olarak SE-DE (Seçtiklerini Denetle) Projesi

RP'li belediyelerde Halk Meclisi uygulamalarının fıkırsel dayanağını RP Genel Başkan Yardımcısı Bahri Zengin'in 1989'da İstanbul Büyükşehir Belediye Başkan adayı iken duyurduğu Se-De (Seçtiklerini Denetle) projesi oluşturmaktadır (Baykal, 2017: 276). Se-De Projesi, halkın demokratik görevinin sadece oy vermek değil aynı zamanda oy verdiklerini denetlemek olduğunu iddia etmektedir. Se-De projesi 1992 yerel ara seçimlerinde kazanılan RP'li belediyelerde Halk Meclisleri olarak kurumsallaşmıştır (Hamdemirci & Eyüpoğlu, 2018: 1448).

Mehmet Metiner, Se-De Projesini ilk defa Bahri Zengin'in “ortaya koyduğu ve geliştirmeye çalıştığı yeni bir siyaset teorisi” olarak ifade etmektedir. Metiner'in ifadelerinde dikkat çeken husus projenin, “ilk defa”, “yeni”, “geliştirilmeye çalışılan” ve “ siyaset teorisi” ifadeleriyle sunuluyor oluşudur. Bu ifadeler bir tarafla bir heyecanın dışı vurumunu göstermekte diğer yanıla İslamcı siyasal pratiğin, siyaset teorisi üretme güç ve potansiyelini taşıdığını, demokratik siyasete dair daha ileri fikirler ürettiğini iddia etmektedir (Metiner, Temmuz 1993: 45).

Bahri Zengin projesini “Yerel ve merkezi yönetim üzerine yeni bir toplumsal ve siyasal proje çalışmasının bir parçası” olarak takdim etmektedir. Bu ifadelerde projenin basit bir yerel yönetim mekanizması olmaktan ziyade hem yerel hem de merkezi yönetimde yeni bir siyasal anlayışı inşa etmek istediğini göstermektedir. Zengin, projeye ilgili yaptığı açıklamada hâkim devletçilik anlayışını eleştirmektedir. Yaşanan çöküntülerin kaynağını devletin kutsallaştırılmasına ve yönetimin gittikçe devletleştirilmesine bağlamaktadır. Ekonomiden sanata, eğitimden aile hayatına kadar her şeyi devletin belirlediğini iddia ederek devleti kutsayan bu anlayışın sorunların çözümü noktasında halkı dışladığını vurgulamaktadır. Her şeyi devlet belirlemiş insanımızdan sadece bunlara uymasını istemiştir. Bütün bu ifadeler projenin aslında hâkim devletçi anlayışa bir eleştiri içerdiğini göstermektedir. Hatta Zengin, projenin aslında bir “özgürleşme” projesi olduğunu, her türlü gelişme ve ilerlemenin özgürleşmeyle, gerilemeninse baskıyla doğru orantılı olduğunu iddia etmiştir.

“Se-De Projesi insanın ekonomik ve siyasal özgürleşmesi doğrultusunda atılan bir adımdır. Özgürleşme yolunda yerleşik devletçi geleneklerin fiilen kırılması zorunludur. Bunun için halkın yönetimde her alanda aktif rol alması, devreye sokulması gerekir. Ülkemizdeki uygulamalarda, halka seçimlerde oy vermesinin ötesinde bir hak tanınmamıştır. Oysa ülkenin sahibi halktır. Sorunlarını yaşayan, acısını duyan odur. O halde sorunlara el koyan, çözümler üreten de o olmalıdır. Halk seçerek bırakmasın, seçtiklerini denetlesin, vaatlerin takipçisi olsun, gerektiğinde yönetimi sorgulasın, hatta vaatlerini yerine getirmeyeni azledebilsin.” (Çakır, 1994: 193).

Bu ifadelerde; iktidara geldiğinde demokrasiyi kaldıracağı korku ve endişesi duyulan bir partinin, mevcut demokratik mekanizmalardan daha ileri öneriler getirdiği görülmektedir. Halkı yönetimin aktif öznesi haline getirmeyi hedefleyen bu proje bir özgürleşme projesi olarak sunulmakta ve halkın yöneticilerini sadece seçmesini değil aynı zamanda denetlemesini de içermektedir. Se-De Projesi oldukça ilgi çekici bir şekilde halka seçtiklerini “azledebilme” yetkisi de veren neredeyse bir doğrudan demokrasi önerisi olarakta savunulmuştur.

Halk Meclisleri: Doğrudan Demokrasi Arayışı mı?

Halk Meclisleri, RP'li belediyelerin en önemli uygulamalarından birisidir. Halk Meclisleri Se-De projesinin uygulama mekanizması olarak kurgulanmıştır. Mahallelerde haftada bir kez, herhangi bir kahvehane, düğün salonu ya da mahalle meydanında toplanılıyordu. Mahalleliye önceden davetler ve duyurular yapılıyordu. Halk Meclisi toplantısına başkanın yanı sıra belediyenin bütün bürokratları katılıyor, toplantıda başkan, faaliyetlerini, planlarını anlatıyor, söz verdiği halde yapamadıkları varsa vatandaşa yapamama gerekçelerini izah ediyordu.

Halka söz vererek şikâyetlerini, taleplerini ve sorunlarını dinliyordu. Toplantıda iletilen talep, şikâyet ve sorunlar belediye yöneticileri tarafından orada cevaplandırılıyor, çözümü için vatandaşla randevulaşarak vatandaşın herhangi bir aracıya ihtiyacı kalmadan belediye ile ihtiyaç, talep ve sorunlarını çözebileceği bir muhataplık sağlanıyordu. Aynı mahallede yapılan bir sonraki toplantıda da bir önceki toplantıda verilen sözlerin yerine getirilip getirilmediği denetleniyordu (Çakır, 1994: 179).

Zengin'e göre Halk Meclisleri sadece halkın bilgilendirildiği toplantılar olarak kurgulanmamıştır. Amaç halkın bilgilendirilmesi olsaydı bunun için çok farklı iletişim araçlarından yararlanılabildi. Oysaki Halk Meclislerinin asıl amacı "halkın kendi sorunlarına sahip çıkması, yönetimi denetlemesi, sorgulaması ve bütün bunların ötesinde ülkenin gerçek sahibi olduğunun farkına varmasıdır" (Çakır, 1994: 193).

Kâğıthane Belediye Başkanı Arif Calban, Halk Meclislerinin asıl amacının halka seçtiklerini denetleyecek bir imkân vermek, bu hakkını kullanmasına uygun bir ortam hazırlamak olduğunu söylüyordu. Bu projenin dayanağı olarak Hz. Ömer'in halifeliği döneminde, sahabenin Hz. Ömer'i sorgulamasını örnek gösteriyor, halktan bu anlayışla kendilerini denetlemelerini istiyordu:

"Seçtiklerinizi denetleme hakkınız vardır diyorum. Bu hakkı ben size vermiyorum. Bu hak zaten sizin hakkınız. Allah tarafından bahşedilen bir hakkınızdan bahsediyorum. Ben sadece size hakkınızı kullanmanız için uygun zemin hazırlıyorum... Halk, sadece oy deposu değildir. Siz sadece seçmekle yükümlü değilsiniz. Seçtiklerinizi denetlemekle de, onlardan hesap sormakla da yükümlüsünüz. Asıl olan sizlersiniz. Çünkü seçtikleriniz sizin vekillerinizdir. Sizin hizmetkârınızdır. Ben sizin başkanınız değil kardeşinizim. Her biriniz aynı zamanda bu belediyenin başkanısınız...." (Metiner, Temmuz 1993: 46).

Halk Meclisine RP'li olmayan vatandaşların da katılmasını olanaklı hale getirmek için parti kimliği sokulmuyordu. Halk Meclisleri esas olarak halkın seçtiklerini denetlemesini temin etmek için kurgulanmış olsa da halkın sorun ve taleplerinin konuşulduğu, çözüme kavuşturulduğu bir meclis niteliği taşıyordu. Vatandaşlar söz alıyor, varsa herhangi bir yönetici ya da uygulama ile ilgili şikâyetleri gündeme getiriyor, yerinde çözüm aranıyordu. Bunun yanı sıra belediye yöneticileri için de yer yer öğretici bir işlev görüyordu. Toplantıda kararlaştırılan hususlar gerçekleştirilmediği takdirde vatandaşın bir sonraki Halk Meclisinde hesap sormasına fırsat doğmuş oluyordu (Baykal, 2017:277). Necmettin Erbakan, RP'li belediyelerin Halk Meclislerini halkla beraber olmak ve temel kararları halkla beraber almak için kurduklarını söylemişti. Erbakan'a göre "RP'li belediyeler halka hizmet için attığı her adımı Halk Meclisinde konuşuyordu." Erbakan, Kâğıthane Belediye'sini örnek göstererek "RP'li belediyenin bütün kararlarını Halk Meclisi ile aldığı için" halkın büyük sevgisini kazandığını belirtmişti (Erbakan, 1993b: 103-105).

RP'nin "açıklık" ve "şeffaflık" vaatleri en somut ifadesini de Halk Meclislerinde bulmuş, partinin en iddialı vaatlerinden biri olan "rüşvetin kökünü kazımak" için de elverişli ve kaçınılmaz bir politika olarak ortaya çıkmıştır (Arpacı, 2013: 896).

Halk Meclislerinin idealize edilen demokratik değerine rağmen pratikte Halk Meclislerine yüklenen misyon her zaman istenildiği gibi gerçekleşmemiştir. İdris Güllüce her ne kadar bu meclislerde halkın kalkıp kendilerine sorular yönelttiğini, eleştirdiğini, ihtiyaçlarını dile getirdiklerini, takdir ettikleri yönleri için teşvik ettiklerini böylelikle halkın kendilerini sorgulayıp, denetleyip yönlendirdiğini söylemiş olsa da hala vatandaşın demokratik denetim görevinin yeterince farkında olmadıklarını vurgulamıştır. Halkın bu toplantılarda daha çok küçük ve bireysel çıkarlarını ve taleplerini belirttiğinden, bu toplantıları bunun zemini olarak gördüğünden yakınmıştır. Güllüce'ye göre halk, henüz bu meclislerin belediyelerin yargılandıkları bir zemin olduğunu kavrayabilmiş değildir (Güllüce, Temmuz 1993: 53).

Halk Meclisleri farklı açılardan tartışılmıştır. Halk Meclisleri, siyaseti halkın denetimine açması bakımından bir doğrudan demokrasi uygulamasının örneği olarak değerlendirilmiştir (Gülalp, 2002: 101). Temsili demokrasilerin krizini aşmak bakımından bir model önerisi olarak görenler de olmuştur (Baykal, 2017: 277).

Mehmet Metiner, Halk Meclislerinin halkın doğrudan yönetime katılmasına ve seçtiklerini denetlemesine imkân vermesi bakımından "çok önemli bir siyasal dönüşüme kaynaklık" edebileceğini ileri sürmüştür. Hatta bu uygulamanın siyasal bir "zihniyet devrimi"ne kapı aralayacağını iddia etmiştir. Metiner'e göre bu uygulamalar,

“elitist ve jakoben” siyaset teorilerini altüst edecek nitelikte yeni bir siyaset teorisinin hayata geçirilişinin ifadesiydi (1993: 47). Hakan Yavuz, Halk Meclislerinin vatandaşla kent yönetimi arasında bir bağ kurduğunu, belediyelerin siyasi yeniden yapılandırılmalarına halkın katılımını sağlayarak kentte bir uzlaşma kurumu yarattığını söylemiştir (2011: 84).

RP'nin Halk Meclisleri uygulaması ve yerel seçim söylemleri Sosyal Demokrat Partilerin siyasal dilinin İslamcı bir dile uyarlanması olarak da görülmüştür (Hamdemirci & Eyüpoğlu, 2018: 1448). Halk Meclisleri uygulamasının ürettiği sol çağrışımlar nedeniyle bazı RP'li belediye başkanlarına “Yeşil Komünist” yaftası bile yapıştırılmıştır (Doğan, 2016: 41). Öte yandan Halk Meclisleri iddia edildiği gibi bir kendi kendini yönetme uygulaması olmaktan çok halkla ilişkiler faaliyeti olarak değerlendirilmiş bu bakımdan RP'lilerce fazla abartılı anlamların yüklendiği iddia edilmiştir. Bu toplantılar belediye faaliyetlerinin tanıtımının planlandığı propaganda zeminleri olarak değerlendirilmiş, toplantıda vatandaşlarla yöneticiler arasındaki hiyerarşi bu mekanizmaların demokratik katılıma imkân vermekten uzak olduğunun göstergesi olarak vurgulanmıştır. Halk Meclisleri, yapısal olarak yukarıdan aşağıya işleyen, RP'nin kitle seferberliği için örgütlenme işlevi gören dolayısıyla demokratik olmayan yapılar olarak da eleştirilmiştir (Gülalp, 2002: 101).

Öte yandan RP'nin demokrasiye dönük kuşkulu yaklaşımları ve yer yer bazı aktörlerinin demokrasiyi araç olarak değerlendiren (Özbudun & Hale, 2010: 40) açıklamaları nedeniyle demokratik çağrışımlar içeren uygulamaları da inandırıcılıktan uzak görülmüştür (Sarıbay, 1994: 214) Bu nedenle Halk Meclislerinin bir demokratik mekanizma olmaktan çok hakla ilişkiler faaliyeti olduğu ileri sürülmüştür. RP'nin parti içi demokrasiye kapalı örgüt kültüründen hareketle Halk Meclislerinin demokratik içeriğinin imkansızlığını vurgulayanlar olmuştur. Her ne kadar Halk Meclisleri demokrasinin katılım kanallarını güçlendirecek bir zemin olsa da RP bu zemini kendine yönelecek eleştirilerin bertaraf edilmesinin kanalı olarak kullanmakla eleştirilmiştir (Çakır, Mart 1994: 20). Halk Meclislerinin herkesin katılımına açık olduğu iddia edilmişse de partili olmayanların ve kadınların daha az katılımına açık olduğu da iddia edilmiştir (White, 2002: 275)

Bütün bunlarla birlikte Halk Meclisi uygulaması halkın yerel kararlara katılımı açısından yenilikçi, dönüştürücü, yapılandırıcı bir işlev görmüştür. Belediyecilikte yeni bir sürecin başlangıcı olmuştur. Sol söylemlere benzerliği, doğrudan demokrasiyi çağrıştırması, yeni bir siyasal katılım kanalı olması bakımından farklı kesimlerce tartışılmıştır. RP'nin toplumla, toplumun farklı kesimleriyle aracısız ilişki kurmasına ve daha geniş bir seçmen kitlesine ulaşmasına katkı sağlamıştır. Halk Meclisleri eliyle vatandaş belediye kararlarına katılma imkânı elde ederken belediye yöneticilerinin de denetlenmesi sağlanmıştır. Halk Meclisleri seçilmişlerin kendilerini seçenlere doğrudan hesap verdikleri bir uygulama olması bakımından seçenle seçilen ilişkisinin eşit bir düzleme taşınmasına katkı sağlamıştır.

Beyaz Masa: Daha Az Bürokrasi, Daha Hızlı Hizmet ve Daha Fazla Halk Denetimi

RP'li belediyelerin bir diğer belediyecilik uygulaması “Beyaz Masa”dır. Beyaz Masa uygulaması ilk defa 1994'te Recep Tayyip Erdoğan'ın İstanbul Büyükşehir Belediye Başkanı seçilmesi ile birlikte oluşturulmuştur. Beyaz Masa uygulaması vatandaşın belediye ile ilgili iş ve işlemlerinde vatandaş ile belediye arasında ortak bir iletişim zemini kurarak vatandaşın talep, istek ve şikayetlerini herhangi bir bürokratik engele takılmaksızın hızlı bir şekilde çözmeye yarayan vatandaş odaklı bir birim olarak yapılandırılmıştır. Bu uygulamayla vatandaşın telefonla, online ya da yüz yüze yaptığı başvurular hızlıca ilgili birimlere aktararak çözümü sağlanmış, böylelikle de vatandaş ile belediye arasında geçmiş dönemlerde yaşanan ve vatandaş bezdiren bürokratik hantallığın engellenmesi amaçlanmıştır (Yıldırım & Yıldırım, 2018: 59).

RP yerel seçimlerde vatandaşa aracısız bir şekilde belediye ile ilişki kurabileceğini, sorunlarının çözümü için herhangi bir aracıya, sımara ya da torpile ihtiyaç duymayacağını vaat etmişti. Beyaz Masa uygulaması bu vaadin bir sonucu olarak bürokratik süreçleri hızlandırmak, vatandaşın karşılaştığı sorunlarda herhangi bir tanıdığı ihtiyaç duymadan sorununu çözdürebilmesini temin etmek için kurulmuştur. Belediyenin işleyişi, hizmetlerin yürütülmesi ve sorunların çözülmesi için harcanan zamanı kısaltıp bir taraftan belediye hizmetlerinde verimliliği sağlarken öbür taraftan vatandaşın memnun etmek Beyaz Masanın hedeflerinden birisi olmuştur. Vatandaşın belediyede göreceği işlerle ilgili araçların ortadan kaldırılması, belediye ile halk kaynaşmasının sağlanması, her türlü kayırmacılıktan uzak olarak işlerin çözülebilmesi, rüşvetin önlenmesi Beyaz Masada oluşturulan veriler ışığında kurum içi denetimlerin sağlanması Beyaz Masanın önemli çıktularından olmuştur. Ama burada da asıl

hedef halkı yönetimin paydaşı haline getirmek, halkın belediye faaliyetleri üzerindeki denetimini artırmak, böylelikle halka dayalı bir yönetim inşa etmek olmuştur. Elbetteki hedef daha demokratik bir yönetim olunca şeffaflık, saydamlık ve açık olmak da zorunlu hale gelmiştir (Sezgin & Özbay, 2016: 203-204).

Erdoğan'a göre Beyaz Masa yerel yönetimlerin halkla kucaklaşması ve halkın yönetim üzerinde daha etkin rol alması düşüncesinden hareketle kurulmuştur. Belediye hizmetleri vatandaşa gecikmeksizin, zamanında götürülmeli ve herkes belediye yönetimi üzerinde söz ve karar sahibi olabilmelidir. Bunun için de bütün süreçler açık ve şeffaf bir şekilde yürütülmelidir (Gerger, 1996: 33).

Beyaz Masa uygulaması için belediyede özel bir birim oluşturulmuştur. Belediyeye gelen vatandaş karşılayacak ve ağırlayacak eğitilmiş ekipler, bilgisayarla desteklenmiş özel bir sistem ve vatandaşın işlemlerinin yürütüldüğü esnada konfor ve rahatını sağlayacak ikramlar, Beyaz Masada bulunduğu sürece okuyabilecek gazete, bülten ve benzeri dokümanlar ya da bazı belediyelerde resim sergileri sistemin parçalarını oluşturmaktadır (Şentürk & Kocaman, 2016: 80). Erdoğan Beyaz Masanın işleyişini de şu ifadelerle anlatmaktadır.

“Diyelim ki Beyaz Masaya geliş nedeniniz yalnızca herhangi bir konuda bilgi almak. Anında bilgi alabileceksiniz... Diyelim ki ruhsat almak istiyorsunuz, ne yapacağınızı bilmeden masa masa, kapı kapı dolaşmanıza gerek kalmayacak. Artık Beyaz Masa görevlileri hangi evraklarla nereye başvuracağınızı size bildirecekler veya eğer isterseniz sizin adınıza ruhsat başvurusu yapıp işleminizi takip edecekler... Ya da bir şikayet başvurusuyla diyelim ki sokağınızdaki kanal tıkanıklığını bildirmek için geldiniz, Beyaz Masaya şikayet başvurunuz özel olarak hazırlanan bilgisayar programına adınız, soyadınız, telefonunuz, adresiniz ve şikayetinizin konusuyla birlikte kaydedilecek, görevliler sizden aldıkları bilgiler doğrultusunda gerekli birimlerle ki bu durumda İSKİ ile görüşüp durumu ilettikten sonra sorunu çözümlenip sonucu size bildirecekler. Diyelim ki Beyaz Masa kalabalık, bu durumda misafir edileceksiniz. Ayrıca size bir de anket formu verilecek, bu formda hangi birimle muhatap olduğunuz görevlinin kim olduğu, size iyi hizmet verilip verilmediği gibi sorular yer alacak.” (Gerger, 1996: 38-39).

Görüldüğü gibi Beyaz Masa uygulaması da odağına halkı ve vatandaş memnuniyetini almıştır. Bu uygulamayla bir taraftan belediye ile vatandaş arasındaki ilişkiler aracısız hale getirilmekte, öbür taraftan belediye çalışanları ve hizmetleri vatandaşın denetimine açılmaktadır. Tabii bu uygulamalar vatandaşların RP'ni ve kadrolarını yakından tanımalarına, varsa öncesinde oluşmuş ön yargı ve kanaatleri bizatihi müşahede ederek yeniden oluşturmalarına, RP'li kadroların da vatandaşla birebir diyalog kurarak kendileri gibi düşünmeyen ve yaşamayan farklı kesimlerle etkileşim içine girmelerine yol açmıştır. Her halükârda sistem halkın denetimini artırmış, yönetime katılımını güçlendirmiş ve halkı siyasetin daha fazla öznesi haline getirmiştir.

Halk Saati Uygulaması: Aracısız Yönetim Arayışı

Vatandaşla belediye arasındaki duvarların yıkıldığı, vatandaşın belediye başkanına aracısız ve çok rahat bir şekilde ulaşabildiği bir diğer uygulama da yine ilk defa RP'li belediyelerde başlamış olan “Halk Saati, Halk Günü” uygulamasıdır (Beki, 2009:143). RP'li belediye başkanları belediyede oldukları zamanlarda halkın görüşme taleplerini reddetmemişler, hemen herkesle görüşmeye çalışmışlardır. Makamlarında oturmamış, günün yarısını halkın arasında gezerek geçirmiş ve halkın başkana ulaşmasına herhangi bir engel koymamışlardır. İdris Güllüce günde 100-150 kişinin odasına girip görüştüğünü ifade etmiştir (Güllüce, Temmuz 1993: 52).

RP'li başkanlar günün önemli bir kısmını vatandaşın içerisinde geçirmelerine rağmen kendilerini bulamayan, görüşemeyen vatandaşların görüşme taleplerini de karşılayabilmek için günü ve saati önceden belirlenmiş ve vatandaşa duyuruları yapılmış Halk Saati adı verilen uygulamayı başlatmışlardır. Bu uygulama ile vatandaş belirtilen saatler içerisinde randevusuz, aracısız bir şekilde başkanın odasına girebilmiş, her türlü şikâyet, talep ve önerilerini doğrudan başkana sunabilmiştir. (Şentürk & Kocaman, 2016: 82) Konya Büyükşehir Belediye Başkanı Halil Ürün, Cuma günlerini halkıyla görüşmeye ayırdığını ve “Halk Günü” ismini verdikleri bugünde halkın hiçbir referans kullanmadan kendisi ile yüz yüze görüşebildiğini söylemektedir.

Ürün'e göre;

“İnsanımız doğuştan özgür ve eşit yaratılmıştır. İnsanca muamele yapma ve tüm halkımıza hizmet eşitliği tanıma hakkı bizim için inanç biçimidir. Allah'a ve halkına hesap vermeyi görev bilen bir

belediyeden daha şeffaf bir yapı olabilir mi? Bizim belediye yönetimine gelmemizde ilk uygulamaya koyduğumuz yenilik “Serbest Kürsü” anlayışıdır. Halkımız serbest kürsü konuşmalarıyla bizleri denetlemiştir. Tüm daire başkanlarının da hazır bulunduğu toplantılarda halkımız isteklerini ve tenkitlerini özgürce söylemişlerdir.”

Bu ifadeler de Halk Saati uygulamasının arka planındaki düşüncenin Halk Meclislerindeki düşünce ile aynı olduğunu göstermektedir.

Şükrü Karatepe de sivil toplum ve açık sistem düşüncesinin Adil Düzen belediyeçilik anlayışının bir sonucu olduğunu vurgulamaktadır. Karatepe’ye göre mevcut sistem, halkı dışlamakta, vatandaş devlet kapısında mağdur edilmektedir. Vatandaşın belediye başkanına ulaşması, derdini anlatması kolaylaştırılmalıdır. Karatepe bu düşüncelerden hareketle göreve geldiğinin ilk haftasında başkanlık girişindeki duvarlardan birisini yıktırıldığını söylemektedir (Karatepe, 1995: 46). Diyarbakır Belediye Başkanı Ahmet Bilgin de şeffaflık ilkesini prensip edindiklerini, bu amaçla da haftanın bir gününü Halk Günü ilan ettiklerini, bahsi geçen günü tamamen halkın dilek ve şikâyetlerini almaya ayırdığını vurgulamaktadır (Gerger, 1996: 197).

RP’li başkanların halkla birebir ilişki kurduğu bu uygulama her zaman vatandaşın sorunlarının çözüldüğü bir sonuç doğurmuyordu. Ancak vatandaşa gösterilen ilgi tek başına pozitif bir kamuoyu oluşması için neredeyse yetiyordu. Bu uygulama, popülist siyaset üslubunun tezahürü olarak değerlendirilmiştir. Burada bir imaj yaratılmaya çalışıldığı, dolayısıyla popülizm ve paternalizm izlenimini oluşturduğu ifade edilmiştir (White, 2002: 270)

Bütün bu ifadelerden çıkan sonuç halk günü uygulamasının amacının da halkın yönetime katılımı, denetimi, hizmetlerin verimliliği ve halkla belediye arasındaki bürokratik engellerin kaldırılması olduğudur. Diğer yandan belediye bürokratlarının ve çalışanlarının denetimine imkân vermiş belediye başkanları ile halk arasında aracısız bir diyalogun kurulmasını sağlamıştır.

RP’li Belediyeler: “Kimsesizlerin Kimsesi”

RP’li başkanlar, belediyeleri devraldıktan hemen sonra çok yoğun bir sosyal yardım faaliyetine başlamışlardır. Seçimlerde “kimsesizlerin kimsesi” olma söylemi ile halkın karşısına çıkan RP’li belediye başkanları fakir fukaraya yardım için bizzat koşturuyor, özellikle Ramazan aylarında fakir fukaranın iftar sofralarına misafir olmayı tercih ediyorlardı (Şentürk & Kocaman, 2016: 100). Engellileri, yoksulları, kimsesizleri gözetten bir belediyeçilik faaliyeti yürütülmeye başlanmıştı. RP’li belediyeler; sayısız aileye gıda, yakacak ve nakit yardımı organize etmiş, daha önce örneği görülmemiş bir uygulama olarak “iftar çadırları” kurmuş, Ramazan’da her gün binlerce vatandaşa iftar yemeği ikram etmişlerdir (Hamdemirci & Eyüpoğlu, 2018: 1447).

İftar çadırları sadece iftar vakti evine ulaşamamış olan vatandaşların iftar açmasını sağlamıyor aynı zamanda iftar sonrası sergilenen etkinlikler, çocuk eğlenceleri ile muhafazakar bir insanın aracı olarak kullanılıyordu (White, 2002: 292) Şehirlerin en görünür merkezlerine kurulan iftar çadırları bir İslami kimlik dayatması olarak eleştirilmiş, muhafazakar siyasetin toplumsal alana müdahalesinin örnekleri olarak görülmüştür. Vatandaşların karnını doyurabilmek için çadıra girmelerini de “sadaka sistemi”nin ikamesi olarak görenler de olmuştur (Bianet, Erişim: 10.04.2023)

Pendik Belediye Başkanı Erol Kaya, Sosyal Belediyeçiliğin amacı olarak kendini dışlanmış hissedenlerin şehirle bütünleşmesini sağlamayı, işsiz ve kimsesizlere yapılan yardımlarla sosyal dayanışma ve entegrasyonu tesis etmeyi, zayıflayan sosyal güvenlik ve adalet mefhumunu güçlendirmeyi sıralamıştır. Bu amaca örnek olarak da Pendik Belediye’sinin yaptığı çalışmaları göstermiştir.

“Pendik Belediyesi bu kapsamda birçok çalışmayı gerçekleştirmiştir. Örneğin her gün 1500 kişinin sıcak yemek aldığı aş evinin yanı sıra kuru erzak, yakacak, giyim, kırtasiye yardımları, burslar gibi yardım faaliyetleri yapılmaktadır. Bu faaliyetler sadece belediye imkânları ile gerçekleştirilmemekte, hayır sahibi vatandaş ve kuruluşların yardımları da organize edilmektedir. İnsanların meslek sahibi olarak kalifiye işgücünün oluşturulması ve böylece iş bulma imkânının artırılması amacıyla meslek edindirme kursları bugün de genişletilerek devam etmektedir.” (Kaya, 2017: 192).

RP'li belediyelerin 1994-2004 yılları arasında yaptığı sosyal yardımlarla ilgili kayda değer veri elde edilememiştir. Bu nedenle elde yeterince veri olmayışı bu dönemin sosyal belediyecilik anlayışını daha kapsamlı yorumlama imkanı vermemektedir. Ancak Ümraniye belediyesi özelinde yapılan bir çalışma yeteri kadar açık ve net bilgilere ulaşılamamış olsa da bazı veriler ışığında bir analiz yapmayı denemiştir. Bunlardan sadece birkaç örnek bile açıklayıcı ipuçları verebilir. Örneğin 1994-2004 yılları arasında Ümraniye'de 13.000 aileye erzak yardımı, 2.500 aileye yakacak yardımı yapılmış, 10.000 yoksul aile çocuğu ücretsiz sünnet ettirilmiştir. Bunların yanı sıra nakdi yardım, sıcak yemek yardımı, giysi yardımı, sağlık yardımları, engelli ve hastaların ihtiyaçlarına dönük yardımlar, eğitim yardımı, kırtasiye yardımı, asker maaşı yardımı gibi pek çok değişik alanda yardımlar organize edilmiştir (Beki, 2009: 95-108).

Sosyal Belediyecilik uygulaması RP belediyeciliğinin yerel yönetimlerde inşa ettiği değişimin bir başka mekanizması olmuştur. (Arpacı, 2013: 896). Ruşen Çakır, İstanbul'daki RP'li belediyelerin yaptıkları sosyal yardım çalışmalarını “hayır kurumu” çalışmalarına benzetmiştir (1994: 185).

Tuzla Belediye Başkanı İdris Güllüce, Ramazan ayında halka 63 ton erzak yardımında bulunduğunu söylemektedir. Gelir dağılımı dengesizliğinin zirvede olduğu bir bölgede belediye başkanlığı yapan İdris Güllüce “bir yanda 50 milyarlık villalar varken öte yanda altı yedi metrekaresel bir odaya sıkışan ailelerin yaşadığı yerlerde” bu tür yardımları yaptıklarını anlatıyor (Güllüce, Temmuz 1993: 53). Belediye başkanları bu yardımların sadece belediye imkânlarıyla değil çevrelerindeki zenginleri de organize ederek gerçekleştirdiklerini söylemektedir.

RP'li Belediyeler, sosyal yardımlar aracılığıyla toplumdaki gelir dağılımı dengesizliğinin sonuçlarını en acımasız yaşayan kesimlere doğrudan, dolaysız ulaştırmışlardır. Aynı zamanda hayırsever partilileri seferber etmişler, organize ettikleri yardımları RP kadın kolları mensupları aracılığıyla yoksul kesimlere ulaştırmışlar, böylelikle önemli bir parti mobilizasyonu da sağlamışlardır (Erder & İncioğlu, 2008:13).

RP'nin sosyal belediyecilik anlayışı bilinçli ve sistematik bir yaklaşım olmamakla eleştirilmiştir. RP'li belediyelerin yaptığı yardımlar daha çok İslamcı kadroların taban arayışının sonucu olarak da değerlendirilmiştir. Yapılan sosyal yardımlar, sosyal belediyecilik anlayışının ipuçları olarak değerlendirilmişse de seçmen kazanma stratejisinin bir parçası olarakta görülmüştür. Öte yandan RP'li belediyelerin sosyal belediyecilik alanında yaptığı özellikle gıda, yiyecek, yakacak vb yardımlar “sadaka belediyeciliği” olarak tanımlanmış, bu yardımlar aracılığıyla RP oy avcılığı yapmakla suçlanmıştır. Yardım vermeye dayalı sosyal politikaların kalıcı fakirliğe yol açtığı belirtilmiştir (Hamdemirci, 2019: 150). Diğer partiler bütün bu sosyal yardımları seçim propagandası ve geçici göz boyama olarak eleştirmişlerdir. Ancak bu eleştirilere rağmen RP'li belediyelerin sosyal yardım çalışmalarının gelişerek sürmesi diğer siyasi partileri ve STK'ları da “yoksullukla mücadele” ve “sosyal politikaları” gündemlerine almaya zorlamıştır (Erder & İncioğlu, 2008: 12-14). Bu eleştirilere rağmen RP'li belediyeler adeta “sosyal yardım ve dayanışma örgütü” olarak çalışmıştır

RP'den Sonra: Süreklilik ve Değişim

RP'nden sonra kurulan Fazilet Partisi'nin (FP) belediyecilik anlayışını analiz etmeye yetecek kadar veri bulunmamaktadır. FP'nin 18 Nisan 1999 Seçim Beyannamesi'nde belediyelerdeki israf ve yolsuzluğa dikkat çekilmiştir. Yerel demokrasinin güçlendirilmesi, halkın yerel yönetimlerin kararlarına katılabilmesi ve denetleyebilmesi için tüm katılım kanallarının açık olması, bunun da yasal güvenceye alınması savunulmuştur. Belediye meclislerine sivil toplum kuruluşlarının katılımının yasal olarak sağlanması önerilmiştir. Halk toplantıları, mahalle, köy ve kent meclisleri gibi aktif yurttaş girişimlerinin siyasal yaşam içine yasal yöntemlerle dahil edilmesi teklif edilmiştir (Gün Işığında Türkiye, 1999: 11-15). FP'nin önerilerinde Halk Meclisleri, Beyaz Masa, Halk Saaati gibi somut uygulama önerileri yer almamakla beraber FP'li belediyelerde bu uygulamaların sürdürüldüğü gözlemlenmiştir (Erder & İncioğlu, 2008: 15-21).

Saadet Partisi RP dönemindeki uygulamaları sahiplenmiş, “Vatandaş Meclisleri” ve “Mahalle Meclisleri” halkın yönetime katılımının araçları olarak gösterilmiştir. Muhtarların belediye meclislerinde temsil edilmesi vaad edilmiştir (Türkiye Vizyonu Seçim Beyannamesi, 2018: 147). Sosyal belediyecilik başlığı altında dezavantajlı gruplara yapılacak olan çalışmalar genişçe anlatılmıştır (Yerel Yönetimler Projeleri, 2014: 23-29). Halk Meclislerinin oluşturulması, kent konseyi, gençlik , kadınlar, spor, çocuk, kanaat önderleri, hemşehriler , emekliler, yaşlılar, engelliler meclisi oluşturulması önerilmiştir. Halkın her türlü talebini dile getirebileceği “Söz

Mahallede” projesi önerilmiş, yine kentsel sorunların hakkaniyete uygun bir şekilde çözülebilmesi için “Uzlaşma Kuralları” ihdas edilmesi teklif edilmiştir (Yerel Yönetimler Projeleri, 2014: 31-35).

Fatih Erbakan tarafında kurulan Yeniden Refah Partisi henüz herhangi bir seçime katılmadığı için belediyeçilik uygulamalarını değerlendirebileceğimiz örneklik mevcut değildir. YRP'nin parti programında da belediyeler ile ilgili kısım “Kamu Yönetimi Politikamız” başlığı altında sadece kısa bir paragraf olarak yer almıştır (Yenidenrefahpartisi, 2023).

RP'nin belediyeçilik uygulamalarının en önemli inşa edici aktörü Recep Tayyip Erdoğan olmuştur. Erdoğan'ın kurduğu AK Partide bu belediyeçilik uygulamalarının süreklilik ve değişim açısından nasıl bir yol izlediğini takip edebilmek açıklayıcı olacaktır. Beyaz Masa (Miş, Kasım 2018: 43-46) ve bazı belediyelerde Halk Günü uygulaması aralıksız devam etmiş (Beki, 2009: 143) bunun yanı sıra “365 gün iletişim merkezi”, web sitesi üzerinden “Tıkla Yaz-Tıkla Konuş” uygulaması, “Başkana Mesaj”, “e-Halk Meclisleri”, “Sosyal Medyada Halk Günü”, “Mobil Beyaz Masa” gibi farklı katılım kanalları devreye konulmuştur (Şentürk, 2016: 215-220). Pendik Belediye Başkanı Erol Kaya, Halk Meclislerinin yerine Kent Danışma Meclisleri başlattıklarını söylemiştir. “Kent danışma meclisleri belediye, merkezi idare, yerel basın ve sivil toplum örgütleri temsilcilerinin katılımıyla gerçekleştirilen bir organizasyondur.” (Kaya, 2017: 190). AK Parti'nin 2014 Yerel Seçim Beyannamesinde de katılımcı belediyeçilik ve sosyal belediyeçilik bölümü ayrı ayrı yer almıştır. Sosyal belediyeçilik başlığı altında sosyal yardım ve hizmetlerin yanı sıra kadın, gençlik ve engelliler için de ayrı başlıklar açılmıştır (2014 Yerel Seçimleri Beyannamesi, 2014).

AK Parti iktidar olunca yasayla Kent Konseylerini kurmuştur. Kent Konseyleri ile kentin hak ve hukukunun korunması, saydamlık, hesap sorma, hesap verme, katılım ve yerinden yönetim ilkelerinin hayata geçirilmesi hedeflenmiştir Kamu kurumu niteliğindeki meslek kuruluşlarının, sendikaların, noterlerin, üniversitelerin, sivil toplum örgütlerinin, siyasi partilerin, mahalle muhtarlarının, kamu kurum ve kuruluşlarının temsilcilerinin katılımıyla oluşması planlanmıştır. (Beki, 2009: 90) Kent Konseylerinin bünyesinde çeşitli çalışma grupları ve, çocuk, kadın, gençlik, engelliler meclisi oluşturulmuştur (Şentürk, 2016: 210). Kent Konseylerinin RP dönemindeki Halk Meclisleri ile aralarında önemli farklar vardır. Halk Meclisleri yasal statüsü olmayan bir çalışmaydı. Mahallede yaşayan her vatandaşın katılabildiği daha geniş ve sivil katılıma açık bir yapı özelliği taşımaktaydı. Mahallelinin talep ve şikayetlerinin konuşulduğu, vatandaşın seçilmişlere hesap sorduğu bir kurguyla tasarlanmıştı. Kent Konseyleri ise kanunla kurulmuş, katılımcı belediyeçiliğin önemli bir mekanizması olarak kurgulanmıştır. Ancak çerçevesi yasayla belirlenmiş yapısı sivilliğini olumsuz etkilemiştir. Halk Meclislerinin aksine Kent Konseylerinin gündemi önceden belirlenmektedir. Kent Konseylerinin alt çalışma grupları varken Halk Meclislerinin formel bir yapısı ve alt çalışma grupları yoktur. Zaman içerisinde Kent Konseylerinin işlerliği zayıflamış, belli açılardan rutin bir mekanizmaya dönüşmüştür (Çetinkaya & Korlu, 2012: 112).

Sonuç olarak RP'den sonra gelen Milli Görüş ile etkileşim halindeki siyasi partilerle RP belediyeçilik uygulamaları arasında bir devamlılık görmek mümkündür. RP'nin ardılı olan partiler de RP'nin belediyeçilik mirasına sahip çıkmışlardır. RP'nin belediyeçilik uygulamalarının temelini teşkil eden anlayış korunmakla beraber farklı uygulama biçimleri de devreye konulmuştur.

Sonuç

RP yerel yönetimlerde yeni bir siyaset dili, üslubu ve tarzı üretmiştir. Halkı daha çok merkeze alan, karar mekanizmalarına katan, halkın yönetim ve denetim imkânlarını genişleten söylem ve vaatler geliştirmiş, bu söylem ve vaatleri de başta İstanbul olmak üzere 1990'lı yılların başından itibaren kazandıkları belediyelerde somut uygulamalara dönüştürmüşlerdir. RP gerek söylem ve vaatlerinde gerekse belediyeçilik uygulamalarında ortaya koyduğu bu yeni siyaset biçimiyle halkı yönetime doğrudan katmayı, yönetimi denetlemesinin imkânlarını oluşturmayı, belediye hizmetlerinden ayrımsız ve aracsız yararlanmasını hedeflemiştir. Halk Meclisleri, Halk Saati, Beyaz Masa ve Sosyal Belediyeçilik gibi birtakım uygulamalar bu hedefleri gerçekleştirebilmenin aracı olarak kurgulanmıştır. RP'nin halkı daha çok merkeze alan bu siyasi tarzı ve belediyeçilikte ortaya koyduğu uygulamaları, RP'nin başarılarının yolunu açmış, öte yandan hem RP'nin dönüşümüne hem de Türkiye'de siyaset yapma biçimine etki etmiştir.

RP'nin 1990'lı yıllarda İstanbul'da kazandığı belediyeler daha çok Anadolu'dan İstanbul'a göç etmiş, ekonomik bölüşümden yeterince pay alamadığını düşünen, şehrin varoşlarında yaşayan, kendilerini sistemin dışına itilmiş, hatta ikinci sınıf vatandaş muamelesine maruz kalmış hisseden geniş kesimlerin yaşadığı ilçelerdi. Bu kesimlerin kentte tutunabilmek ve kimliklerini koruyabilmek için daha çok dayanışmacı geleneksel yapılara olan eğilimi ve yöneldikleri muhafazakâr değerler de hesaba katıldığında RP'nin söylem, vaat ve politikaları ilgi ile karşılanmıştır. Özellikle seçkinci ve elitist yönetim anlayışının kendisini daha çok hissettirdiği bir ortamda RP'nin halkı merkeze alan, daha adil, eşitlikçi, insan onurunu önemseyen, her türlü haksızlığa, ayrımcılığa karşı olduğunu iddia eden söylemleri önemli bir karşılık bulmuştur. Kendisini dezavantajlı gören toplumsal kesimlerin doğrudan belediye başkanıyla muhatap olmanın verdiği duygusal tatminle RP'ye olan ilgi ve bağlılığını artırmıştır. RP'li belediye başkanlarının ortaya koyduğu daha halkçı, halktan, sıradan, gösterişsiz, mütevazı belediye başkanı profili ve belediyeye hâkim kılmaya çalıştıkları yönetim anlayışı, belediyede bürokratik duvarların kaldırılması, belediye ile halkı, Başkan ile vatandaş daha da yakınlaştırmıştır.

RP'li belediyelerin “Halk Meclisleri“, Halk Saati“, “Halk Günü“, “Beyaz Masa“, “İftar Çadırları“, “Sosyal Belediyecilik” gibi uygulamaları, belediye başkanlarının makam odalarında oturmak yerine daha çok çarşıda, pazarda, camide, düğünde, cenazede sıradan bir tarzda vatandaşla birlikte olmaları halkta kendisinin siyasetin öznesi olduğuna dair bilinci geliştirmiş, sorumluluklarına sahip çıkma, yönetime katılma, yönetenleri denetleme gibi haklarının daha çok farkına varmasına yol açmıştır. Böylelikle halk geçmiş dönemlere göre siyasetin daha fazla aktif öznesi haline dönüşmüştür.

RP'nin bu uygulamaları yerel yönetim anlayışında da önemli değişikliklere yol açmıştır. Katılımcılığın daha çok önemsendiği ve güçlendiği, sivil toplumun daha fazla hesaba katıldığı ve sivil toplumla iş birliği kanallarının çeşitlendiği, toplumun dezavantajlı kesimlerine karşı bir temel sorumluluk olarak sosyal belediyecilik anlayışının yerleştiği yeni bir belediyecilik anlayışı yerleşmeye başlamıştır. Belediyeciliğin klasik temel hizmet alanlarının dışında halkı ve sivil toplumu merkeze alan bu yeni yönetim anlayışı RP'li belediyelerin etkisiyle yaygınlaşmaya ve genelleşmeye başlamıştır. Daha sonraki yıllarda başka siyasi partilerin belediye başkanları da benzer uygulamaları hayata geçirmeye çalışmıştır.

RP'li belediyeler Türkiye'de siyaset yapma biçiminin dönüşümüne de etki etmiştir. Halk daha fazla hesaba katılır hale gelmiş, halkı merkeze alan politikalar daha çok güçlenmiş, halkın siyasetin aktif öznesi olduğu düşüncesi gerek halkta gerekse siyaset yapanlarda daha fazla ön plana çıkmıştır. Böylelikle RP'li belediyelerin uygulamaları siyasetin daha halka dayalı bir zemine yerleşmesinde etkili olmuştur. Özellikle Halk Meclisi uygulaması farklı kesimlerce çokça tartışılmıştır. Halk Meclisi uygulaması 1990'lı yılların demokratik ortamında oldukça eşitlikçi, katılımcı ve ileri demokratik bir uygulama olarak entelektüel kesimlerce de ciddi bir ilgiyle karşılanmış, yer yer de sosyalist halkçı söylemlerle benzerlik içeriyor olması bakımından da tartışılmıştır. Diğer taraftan RP'nin yerel yönetim vaatleri arasında yer alan yetkinin merkezden yerele daha fazla aktarılması, yerinden yönetimin güçlendirilmesi, bazı temel hizmetlerin merkezi hükümet yerine belediyeler tarafından verilmesine dönük önerileri RP'ye reformcu bir kimlik kazandırmıştır. Tüm bu söylem ve uygulamalar hem siyasetin genel anlayışını hem de belediyecilik uygulamalarını etkilemiştir.

RP'nin belediyeler aracılığıyla halkla daha birebir, aracısız, doğrudan ve yalın bir ilişki kurması hem RP'ni hem de halkta RP ile ilgili algıyı dönüştürmüştür. RP belediyeler aracılığıyla halkı, halkın farklılıklarını, çeşitliliğini, inanç ve düşüncelerini, eylemlerini doğrudan fark etmeye başlamıştır. Belediye başkanlarının ve RP'li kadroların halkla kurdukları diyalog, halkı tanımaya, halkı tanıdıkça da anlamaya, halkla karşılıklı etkileşime yol açmıştır. Böylelikle RP halkla, hayata, halkın ve hayatın gerçekleriyle reel ve rasyonel bir karşılaşma yaşamış, bu da katı dini söylem ve politikalarını esnetmesine, daha gerçekçi bir söyleme ve uzlaşmacı politikalara yönelmesine yol açmıştır. Bu etkileşim halkta da RP ile ilgili oluşmuş algı ve ön yargıların yumuşamasına yol açmıştır. Halk RP ve kadroları ile doğrudan karşılaşma imkânı bulmuş, böylelikle RP ile ilgili oluşturulan algı ve kanaatlere karşı, aracısız karşı karşıya gelmenin oluşturduğu etkiyle RP'yi daha yakından tanımıştır. Belediyelerde ortaya konulan uygulamalar, RP ile ilgili halkta oluşmuş korkuların ve yanlış algıların düzeltilmesine de imkân vermiştir. Bu sürecin sonucu olarak RP halkı daha aracısız keşfetmiş ve hayata, hayatın gerçeklerine yaklaşmıştır. Halk da RP'ni doğrudan, aracısız bir şekilde tanıma imkânı bulmuş ve ön yargılarının bir kısmını gidermiştir. Aslında Halk Meclisleri toplumun yoksul ve yoksun kesimlerini doğrudan siyasete katarken, RP ve kadrolarını da hayata katmıştır.

RP'liler yerel iktidarla birlikte iktidarın imkânlarıyla da tanışmıştır. Belediyeler RP'li kadroların makamla, güçle, otoriteyle, prestijle tanışmalarının imkânını sağlamıştır. Elde edilen bu imkânlar RP'liler açısından yeni birtakım fırsat alanları üretmiştir. Belediyelerin ekonomik ve siyasi rant imkanları RP'liler arasında paylaşıldıkça dindar kesimin refah düzeyi artmış, gündelik yaşamda, kılık kıyafette, yeme, içme ve eğlence alışkanlıklarında da değişime yol açmıştır. Sonuç olarak yerel iktidarlar aracılığıyla hem ekonomik hem de siyasi açıdan yeni dindar seçkinlerin doğuşunun imkânları oluşmuştur.

RP'nin yerel yönetimlerdeki başarılarının bir diğer sonucu da Türk siyasetinde liderlik dönüşümüdür. RP'nin ortaya koyduğu belediyeçilik uygulamalarının tartışmasız öncüsü olarak görülen ve İstanbul belediye başkanlığı döneminde önemli bir popülerite yakalayan Recep Tayyip Erdoğan İstanbul'da ortaya konulan bu başarıların sonucu olarak Türk siyasetinde yeni, bir lider olarak doğmuştur. Recep Tayyip Erdoğan RP İstanbul il başkanı olduğu sürece partisinin içerisinde farklı bir siyaset tarzı ortaya koymuş, kadın ve gençlerin siyasete aktif katılımını önemsemiş, toplumun farklı kesimleri ile sıcak ve samimi ilişkiler kurmuş, belediye başkanlığı döneminde de il başkanlığı döneminde ipuçlarını verdiği siyaset yapma biçimini uygulamaya dökerek RP siyasetinde önemli bir dönüşüme öncülük etmiştir. Bütün bu süreç ilerleyen zamanda siyasi aktörlerin büyük oranda değişeceği yeni bir dönemi başlatmıştır. Bu açıdan RP'li belediyeler Türk siyasetinde siyasal liderlik anlamında da önemli bir değişime etki etmiştir.

RP'nin belediyelerde elde ettiği başarı halkla RP arasında önemli bir etkileşime yol açmış, bu etkileşim RP'nin, RP'nin siyaset etme biçiminin, Türkiye'de siyaset anlayışının, halkta RP ile ilgili oluşmuş hâkim anlayışın değişimine etki etmiş, yeni siyasi aktörlerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. RP açısından iktidar etkileşime, etkileşim de değişim ve dönüşüme yol açmıştır.

Kaynakça

- AK Parti, (2015). *2014 Yerel Seçimleri, Seçim Beyannamesi*, AK Parti.
- Akdoğan, Y. (2000). *Siyasal İslam Refah Partisi'nin Anatomisi*, Şehir Yayınları.
- Arpacı, I. (2013) Yerel Yönetimlerde Bir Anlayış ve Yönetim Modeli olarak Milli Görüş: Refah Partisi'nden AK Parti'ye İdeoloji ve Pratik. Bulut, Y. (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Yerel Yönetimler ve Kentsel Politikalar* içinde (891-899). Pegem Yayınları.
- Baykal, Ö. (2017). *Türk Siyasetinde Refah Partisi Deneyimi Gelenek İdeoloji ve Politika*, (Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi). Ulusal Tez Merkezi.
- Beki, A. (2009). *Türkiye'de Sosyal Belediyeçilik Ümraniye Belediyesi Örneği*, Sena Ofset.
- Bianet.<https://m.bianet.org/bianet/siyaset/116840-herkese-12-ay-ekmek-icin-iftar-cadirindan-sokaga-cikmak-gerek>. Erişim: 10.04.2023.
- Calban, A. (Temmuz 1993) Adaletli ve İnsanca Bir Yönetim Sağladık, *Yeni Zemin Dergisi* 7 (45-48)
- Çakır, R. (2005). Milli Görüş Hareketi, *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce İslamcılık*, İletişim Yayınları.
- Çakır, R. (Mart 1994). *Refahı Eleştirmenin Yolları*, Birikim Dergisi, 59 (12-20).
- Çakır, R. (1994). *Ne Şariat Ne Demokrasi Refah Partisini Anlamak*, Metis Yayınları.
- Çetinkaya, Ö. Korlu, R. K. (Temmuz-Aralık 2012) *Yerel Demokrasinin Sağlanmasında Katılımcılık Süreci ve Kent Konseylerinin Rolü*, Maliye Dergisi, 163(95-117).
- Doğan, S. (2016). *Mahalledeki AK Parti İşleyişi Taban Motivasyonu ve Siyasal Yabancılaşma*, İletişim Yayınları.
- Erbakan, N. (1993a). *Refah Partisi 4. Büyük Kongre Genel Başkan Prof. Dr. Necmettin Erbakan'ın Açış Konuşması*, Refah Partisi.
- Erbakan, N. (1993b). *Erbakan'ın Konuşmaları Temmuz 1993*, Refah Partisi.
- Erder, S. İncioğlu, N. (2008). *Türkiye'de Yerel Politikanın Yükselişi İstanbul Büyükşehir Belediyesi Örneği, 1984-2004*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

- Ersoy, A. (1995). *Belediyelerin Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri, Adil Düzende Yerel Yönetim Teori ve Uygulamaları*, Yimder Yayınları.
- Fazilet Partisi, (1999). *Gün Işığında Türkiye*, Fazilet Partisi.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic Books.
- Gerger, M. E. (1996). *Belediyelerden İktidara Refah*, Cemre Ajans.
- Giddens, A. (2012). *Sosyolojik Yöntemin Yeni Kuralları* (Ümit Tatlıcan, Bekir Balkız, Çev.) Sentez Yayıncılık.
- Gülalp, H. (2002). *Kimlikler Siyaseti Türkiye’de Siyasal İslam’ın Temelleri*, Metis Yayınları.
- Güllüce, İ. (Temmuz 1993). Rüşvetin Kökünü Kazıdık, *Yeni Zemin Dergisi*. 7(52-53)
- Hamdemirci, M. & Eyüpoğlu, K. (2018). Milli Görüş Belediyeciliği Yeniden mi Başlıyor? Milli Görüş Sosyal Belediyecilik Anlayışı ve Faaliyetlerin Değerlendirilmesi, *Route Educational And Social Science Journal*, 5(8), 1446-1452.
- Hamdemirci, M. (2019). *Sosyal Belediyecilikte Milli Görüş Yerel Yönetim Örnekligi*, Çıra Yayınları.
- Hazırbulan, T. (2017). *Milli Görüşün İlk Yerel Seçim Tecrübesi: 9 Aralık 1973 Mahalli Seçimleri*, Turkish Studies, Volume 12, (8), 393-416.
- Karatepe, Ş. (1995). *Belediyelerde Adil Yönetim, Adil Düzende Yerel Yönetim Teori ve Uygulamaları*, Yimder Yayınları.
- Kaya, E. (2017). *Kentleşme ve Kentlileşme*, İşaret Yayınları.
- Kıyıklık, F. (Temmuz 1993). Halkla Birlikte Şeffaf Yönetim, *Yeni Zemin Dergisi*, 7(43-44).
- Kurtulmuş, N. (2009). *1. Yerel Yönetimler Toplantısı Konuşması*, Saadet Partisi.
- Maviş, N. (2019) *Türk Siyasal Hayatında Milli Görüşün Doğuşu MNP*, İşaret Yayınları.
- Metiner, M. (Temmuz 1993). Kağıthane Örnekliginde Halk Meclisleri, *Yeni Zemin Dergisi*, 7(45-47).
- Miş, N. (Kasım 2018). *AK Parti Belediyeciliği: Gelenek, Uygulama ve Beklentiler*, *Kriter Dergisi*, Yıl:3 Sayı:29 (43-46).
- MNP, (ty). *Milli Nizam Partisi Programı*, Haktanır Basımevi.
- Mottier, V. (2005). *The Interpretive Turn: History, Memory and Storage in Qualitative Research* 6(2), 33.
- MSP, (1973a). *Milli Selamet Partisi 1973 Seçim Beyannamesi*, Fatih Yayınevi.
- MSP, (1973b). *Milli Selamet Partisi 9 Aralık 1973 Mahalli Seçimler Beyannamesi*, MSP.
- MSP, (1973c). *Milli Selamet Partisi Mahalli Seçimlerle İlgili Adaylara ve Teşkilata Muhtıra*, MSP.
- MSP, (1977). *MSP Seçim Beyannamesi, Milli Selamet Partisi 5 Haziran 1977 Seçimleri*, Gaye Matbaası.
- MSP, (ty). *Milli Selamet Partisi Program ve Tüzük*, Elif Matbaacılık.
- Müftüoğlu, İ. (1977). *1977 Mahalli Seçimi Radyo Konuşmaları* Başbakanlık Basımevi.
- Nebati, N. (2014). *Milli Görüş’ten Mubafazakar Demokrasiye*, Alfa Yayınları.
- Özbudun, E. Hale, W. (2010) *Türkiye’de İslamcılık Demokrasi ve Liberalizm AKP Olayı*, Doğan Kitap.
- Refah Partisi Seçim Beyannamesi, (1995). 24 Aralık 1995 Refah Partisi Seçim Beyannamesi (özet) *25 Aralık Sabahı Türkiye Yeniden Doğacak*, Refah Partisi.
- Saadet Partisi, (2014). *Yerel Yönetimler Projeleri*, Saadet Partisi.
- Saadet Partisi, (2018) *Seçim Beyannamesi, 24 Haziran 2018 Genel Seçimleri Türkiye Vizyonu Değişim Onarım Yatırım Atılım*, Ankara: Saadet Partisi.
- Sarıbay, A. Y. (1994) *Postmodernite, Sivil Toplum ve İslam*, İletişim Yayınları.

- Sezgin, M. & Özbay, E. H. (2016). Halkla İlişkiler Uygulamalarından Beyaz Masa: Uşak Belediye Örneği, *Karabük Üniversitesi SBE Dergisi*. 6(1), 198-209.
- Şentürk, H. & Kocaman, H. (2016). *Belediyecilikte Değişim Dönüşüm Yılları 1 Refahlı Yıllar*, İşaret Yayınları.
- Şentürk, H. (2016). *Belediyecilikte Değişim ve Dönüşüm II, AK Belediyecilik*, İşaret Yayınları.
- Tuğal, C. (2010). *Pasif Devrim İslami Muhalefetin Düzenle Bütünleşmesi*, Koç Üniversitesi Yayınları.
- Turan, A. E. (2008). *Türkiye’de Yerel Seçimler*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- White, J. B. (2002) *Türkiye’de İslamcı Kitle Seferberliği, Yerli Siyaset Üzerine Bir Araştırma*, Oğlak Bilimsel Yayıncılık.
- Yavuz, H. (2011). *Erbakan’dan Erdoğan’a Laiklik, Demokrasi, Kürt Sorunu ve İslam*, Kitap Yayınları.
- Yenidenrefahpartisi. <https://yenidenrefahpartisi.org.tr/page/parti-programi/14>, Erişim Tarihi:10.04.2023
- Yıldırım, A. & Yıldırım, K. E. (2018). Belediyelerde Katılımcı Demokrasinin Gelişiminde Beyaz Masa Uygulamasının Etkinliği: Erzurum Büyük Şehir Belediyesi Örneği, *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*. 5(7), 58-74.

EXTENDED SUMMARY

In this study, the new understanding of RP municipalities, which focuses on the citizens, and the applications based on this understanding are discussed. The Welfare Party (RP) had a successful performance in the municipalities it won in the midterm local elections on November 1, 1992. As a result, in the local elections held on Mart 27, 1994, it won the Istanbul and Ankara metropolitan municipalities together with many provincial municipalities. RP promised its voters justice, honesty, humane and fraternal, free of corruption, reliable, and respectful administration that treats everyone equally. RP municipalities made an administration open to citizens' contribution and control with slogans "auditing the elected, non-discriminatory management, friendly municipality" etc. RP municipalities transformed all political promises such as "Public Assembly", "White Table", "Public Hours" and "Social Municipality" into concrete implementations. RP provided a new management mentality that integrates citizens in the decision processes, that allows them to control and carries the relationships between the citizens and the municipality to a more human level. This new political style and understanding allowed the RP to be successful in the general elections. However, RP's election promises, political style, and discourse it used, some projects and implementations it put into practice in municipalities not only triggered RP's success in the general elections but also made a very significant contribution to the transformation of politics in Turkey.

The Se-De (Auditing the Elected) project constituted the intellectual basis of the Public Assembly practices in RP municipalities. The Se-De Project claimed that the democratic duty of the public was not only to vote but also to control what they voted for. The Se-De project was institutionalized as Public Assemblies in RP municipalities that won in the midterm local elections in 1992.

The main purpose of the Public Assemblies is "for people to take care of community's problems, control and question the administration, and beyond all this, to realize that they are the real owners of the country".

In the local elections, the RP promised the citizens that they would be able to contact the municipality without any intermediaries to solve their problems. As a result of this promise, the White Table implementation was established to speed up the bureaucratic processes and to ensure that citizens could solve their problems without the need for any extra process. According to Erdogan, from this point on the White Table was established with the idea that local governments should integrate with the citizens and the citizens should take a more active role in the administration.

Another implementation where citizens could reach the mayor without intermediaries and in a very comfortable way was the "Public Hour" implementation, which started in municipalities for the first time with RP.

Through social aid RP municipalities directly reached citizens who faced poverty in society. At the same time, they mobilized the charitable party members and delivered aid to the poor citizens through members of the women's branches of the RP. This provided an important party mobilization.

RP municipalities also influenced the way of politics in Turkey. People became more considered, the policies that took citizens into account became more powerful, and the idea that the public was the active subject of politics became significant for both the public and politicians.

Another result of the success of the RP in local governments is the leadership transformation in Turkish politics. As a result of these achievements in Istanbul, Recep Tayyip Erdogan was born as a new, powerful, and undisputed leader in Turkish politics. The success of the RP in municipalities led to an important interaction between the people and the RP. This interaction affected the change of the RP, the way the RP did politics, the understanding of politics in Turkey, the dominant thoughts of people about the RP, and the emergence of new political actors. In terms of RP, being in charge led to interaction, and interaction led to change and transformation.

TASAVVUFTA ÇOCUK VE ÇOCUKLUKLA İLİŞKİLİ KAVRAMLAR CONCEPTS RELATED TO CHILDREN AND CHILDHOOD IN SUFISM

Edibe BOYRAZ
Yozgat Bozok Üniversitesi
İlahiyat Fakültesi
edibeboyraz@gmail.com
ORCID: 0000-0002-2388-5855

ÖZ

Geliş Tarihi:
09.01.2023

Kabul Tarihi:
19.06.2023

Yayın Tarihi:
30.06.2023

Anahtar Kelimeler
Tasavvufta Çocuk
Tasavvufta Çocukluk
Veled-i Kalp
İbnü'l-Vakt

Keywords
Child in Sufism
Childhood in Sufism
Walad al-Qalb (The
child of the Heart)
Ibn al Waqt (The
son of the Moment)

Tasavvuf ıstılahında çocuk ya da çocukluk ile ifade edilen kavramlar ve bu kavramlardan neş'et eden birtakım manalar mevcuttur. Bu bağlamda tasavvufta çocuk/çocukluk, bireyin tekâmül basamaklarında varlık gösteren bir sembol hüviyetinde olduğu düşünülebilir. Öyle ki, çocukluk, henüz olgunlaşmamış insanı sembolize etmesi ve olgunlaşan insanın temyiz çağına ermesi ile son bulan bir devir olarak göze çarparken, müridin mürşidi ile ilişkisinde evlat ve ebeveyn prensibinin takip ediliyor olması da dikkat çekicidir. Öte yandan, kalp, kulda tevhid noktası olarak telakki edilmektedir ve kalpte bulunan nokta-i süveydâdan veled-i kalbin zuhuru söz konusudur. Bu mana çocuğu, insanın bizzat kendi hakikatidir ve tasavvufta yeri, ayrı bir öneme haizdir. Ayrıca çocukluk, insanın aslına ve saflığa kavuşması, dolayısıyla tasavvufun yegâne gayelerinden biri olarak da değerlendirilmektedir ve son olarak "İbnü'l-vakt" kavramında vakit ve çocukluk hususiyetlerinin bir arada zikredilmesi söz konusudur. Dolayısıyla bu makalede, tasavvufta çocukluğun ifade ettiği, ya da "çocukluk" ile ifade edilen manalara ve mana kalıplarına etraflıca yer verilmeye çalışılacaktır.

ABSTRACT

There are concepts expressed with childhood in the term of Sufism and some meanings arising from these concepts. In this context, childhood is a symbol that exists in the evolutionary stages of the individual. So much so that, while childhood stands out as a period that symbolizes an immature person and ends when the matured person reaches the age of appeal, it is also remarkable that the principle of child and parent is followed in the relationship of the disciple with his master. On the other hand, the heart is the point of tawheed in the servant, and the emergence of the parent of the heart is in question from the *noqta al sunwayda* in the heart. This child of meaning is the truth of man himself and has special place in Sufism. In addition, childhood is the attainment of one's originality and purity, therefore, it is also considered as one of the sole aims of Sufism, and finally, the characteristics of time and childhood are mentioned together in the concept of "*ibn al-waqt*". Therefore, in this article, the meanings and meaning patterns expressed by childhood in Sufism, or expressed by childhood, will be tried to be given in detail.

DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1231610>

Atf/Cite as: Boyraz, E. (2023). Tasavvufta çocuk ve çocuklukla ilişkili kavramlar. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(2), 924-935.

Giriş

Tasavvufta çocukluk, insanın hakikati bağlamında değerlendirilmekte olup, tıpkı meyvenin içinde tohumunu saklaması gibi, insanın da çocukluğunu içinde barındırdığı düşünülmektedir. Bu manada çocuğun, insanın bir tür prototipi olduğu ifade edilebilir. Bu prototip, imanın ve kulluğun en ideal biçimde teşekkül ettiği “ahsen-i takvim” üzere yaratıldığı belirtilen insana işaret etmektedir.

Tasavvuf kaynaklarında çocukluk, mana gözüyle bakamayan, soyut düşünme yeteneğini ortaya çıkaramamış bireyleri nitelendirmek için başvurulan metaforik bir kavram olarak göze çarpmaktadır. Bunun yanında, seyr u sülûk yolculuğunda salikin, zikir, halvet ve riyazet ile birlikte marifet nuru ile açan bir çiçek gibi, bânında kalp çocuğunun doğması beklenmektedir. Kalp çocuğunun doğumu ile asla/evvele dönüş yaşanılarak, çocuk saflığına kavuşulması beklenmektedir. Öte yandan kalp çocuğunu doğurmak, vaktin çocuğu olmayı da gerektirmektedir; salik geçmişin hüznünden ve geleceğin kaygısından sıyrılarak zamansızlık zamanında, “an”da yaşamayı, “an”ı idrak etmeyi ve “an”ın çocuğu olmayı düstur edinecektir. Görüldüğü üzere tasavvufta çocuk ve çocuklukla ilişkili kavramlar, özgün ifadeler ve kavramlarla iç içe geçmiş görünmektedir. İlk olarak çocukluktan maksat olarak bireyin tekâmül basamaklarında henüz olgunlaşmamış insanın mümessili mesabesindeki manaya yer verilecektir.

Bireyin Manevi Gelişim Basamaklarında “Çocukluk” Kavramı

Tasavvufta “çocukluk”, sıklıkla olgunlaşmamış insanı betimlemek için kullanılmaktadır. Çocukların duyu organlarının tesiri ile hareket ettikleri bilinmekte olup, dünyayı duyu organları ile keşfettikleri ve belli bir olgunluğa erişinceye dek bedensel arzularının ve duyu organları ile algıladıkları dünyanın tesiri altında oldukları düşünülmektedir. Ayrıca çocuklar yetişkinleri herhangi bir muhakeme yürütmeksizin taklit ederek, sıklıkla yetişkinlerin takdirini ya da onayını kazanmak için güzel bir davranışta bulunmaya gayret edebilirler. Olgunlaşmamış insanın da bu nitelikler başta olmak üzere birçok yönden çocuklara benzetilebileceği düşünülebilir.

Gazâlî’ye (ö. 505/1111) göre avam halk çocuklarla özdeştir ve tıpkı çocukların hadiselerin iç yüzünü kavrayamayışı gibi, avam halkın da bazı hususlarda çocuklardan farksız olduğunu ifade etmiştir (Gazâlî, 1984: 99). Gazâlî, her ne kadar insanların takvim ve yıla göre büyüdüğü düşünülse bile, bazı insanların çocuk kaldıklarını ve dolayısıyla da nasıl çocuklar bir rehber ya da veliye ihtiyaç duyarlarsa, çocukluktan sıyrılmamış yetişkinler için de bir veli ve rehber gerektiğini vurgulamıştır. Bu yönüyle avam halkın yönlendirilmeye ve eğitime muhtaç olduklarını, aksi halde yalnızca sevk-i tabiiyelerinin ilham ettikleri ile hareket ederek kendileri için daha faydalı ve daha ulvi bir yaşamdan habersiz kalacaklarını beyan buyurmuştur. Çocukların öğretmenlerinin ya da ebeveynlerinin sözleri ile gafletten uyanmaları gibi, halk da nasihat eden ariflerin ve vaizlerin sözleri ile gafletten kurtulur (Gazâlî, 2004: 49).

Ferîdüddin Attâr’ın (ö. 618/1221) “Mantıku’t-Tayr” isimli eserinde Hüdühüd, eşyanın suretine ve rengine aldanarak zahire takılı kalanları çocuklar mesabesinde görür (Ferîdüddin Attâr, 2006: 211). Benzer biçimde Mevlânâ, cevizle oynayan çocukların onun ses çıkarmasına aldanarak cevizin özünden, içindeki cevherden bihaber olmaları gibi, zahiri manadan öte tevli reddedip adeta kabuğa takılı kalanları çocuklara benzetmiştir (Küçük, 2006: 109).

Hakikat ehlinin nazarında dünya, çocukların oyun yerine benzetilmiştir. Nitekim “(Oysa onların tek gerçek kabul ettikleri) bu dünya hayatı hakikatte sadece bir oyun ve eğlenceden ibarettir” buyurulmuştur (Ankebut, 29/64). Bu dünyada çocuklar oyunlarını oynayacaklar ve ardından her şeyi burada bırakıp hakiki evlerine döneceklerdir (Fîliz, 1998: 4/66).

Öte yandan Mevlânâ (ö. 672/1273), olgunlaşmamış insana hitabında şu ifadeleri kullanmaktadır: “Sen henüz bir çocuk gibisin, bu âlem de bir beşiğe benzer. Nitekim Cenab-ı Hak “Yeryüzünü biz bir beşik olarak halk ettik” buyurmuştur (Nebe, 78/6). Ey terbiyeli, edepli, yumuşak huylu kul! Sen çocuk gibi bedeninin esiri olmuşsun. Esirlikten, zavallılıktan kendini kurtar! Sen artık çocuk değilsin...” (Mevlânâ, 2015: 3/218-219). Yeryüzünün bir beşik olarak halk edilmesi ifadesinden hareketle insanların çocuklara benzetilmiş olması, dikkat çekicidir. Ayrıca çocukluktan sıyrılmaması gerektiği düşünülen insana hitaben “terbiyeli, edepli ve yumuşak huylu” olduğu vurgulanmış olup, manevi olgunluğa ulaşmada gerekli olan kök kavramlar ve hakikatler açığa çıkarılmıştır.

Mevlânâ'ya göre bir çocuğun eline kıymetli bir inci verilse, kıymetini idrak edememesi yüzünden, onu bir elma ya da daha değersiz bir nesne karşılığında başkasına verebilir (Mevlânâ, 2014: 126-127). Bu teşbih üzerinden inkâr edenler de, dünyayı ahirete tercih etmelerinden ötürü temyiz kabiliyeti olmayan, henüz buluş çağına ermemiş çocuklara benzetilmişlerdir (Küçük, 2006: 122).

Tasavvufî anlamda temyiz ise, ancak tasavvufî eğitimle elde edilebilecek bir vasıftır. Temyiz hayrı şerden, yararlıyı zararlı olandan, iyiyi kötüden ayırabilme kabiliyetidir. Nitekim “(Ey inkâr edenler!) Allah müminleri, pisi temizden ayırmadan bulunduğunuz hal üzere bırakacak değildir” buyurulmuştur (Âl-i İmrân, 3/179). Sufilere göre insanın manevi gelişimi fiziksel gelişim ile doğru orantılı olarak ele alınmış ve salikin belli bir mertebeden sonra hamlıktan, yani çocukluktan kurtularak olgunluğa eriştiği öngörülmüştür. Hakiki manada olgunluğun gerçekleştiği basamak ise “nefs-i mutmainne” olarak ifade edilmiş, salikin bu mertebede sahip olacağı düşünülen kalp itminanı ile birlikte çocukluktan sıyrılarak ergenliğe evrildiği, noksan sıfatlardan kurtularak olgunluk hallerinin kendisinde belirlediği ifade edilmiştir (Usta, 2019: 138-152).

Ergen olmanın alametinin, nefsin arzu ve zevklerini bırakarak yalnızca Allah'ın rızasını kazanmaya çabalamak olduğu söylenmiştir (Sa'dî-i Şîrâzî, 1980: 478). Bir çocuk, temyiz çağına ulaşmaya dek, tutum ve halini örnek alacağı, yaşama dair hakikatleri ve kuralları kendisinden talim edeceği bir öğretmene ya da veliye ihtiyaç duymaktadır. Benzer surette salikin de temyiz çağına ulaşması için tasavvufî eğitim ile yol alması gerekmektedir. Bu eğitim sürecinde mürşidin, saliki bir ebeveynin evladını eğitmesi gibi eğiteceği düşünülebilir.

Ergenlik öncesinde çocukların ebeveynlerinin ya da kendilerine yakın gördükleri bir ebeveynin hal ve hareketlerini model almaksızın, onu taklit etmeksizin, kendi kendilerine kişiliklerini oluşturmaları beklenemez. Tasavvufî eğitimde de durumun böyle olduğu düşünülebilir. Salik de tıpkı bir çocuk gibi, kemale erene dek mürşidini taklit ederek, onu örnek alarak olgunlaşmak için gayret gösterir. İnsanın büyüyünce de kendisine model alabileceği üstün insan ihtiyacı ve arayışı devam etmekte olup, bu yönüyle insanın büyümeyen bir çocuk olduğu düşünülebilir. Bir çocuğun velisiz, babasız, kimsesiz, kendi kendine yetişeceği düşünülemeyeceği gibi, insanın da mürşidi olmadan, kâmil bir insana dönüşemeyeceği düşünülebilir (Sa'dî-i Şîrâzî, 1980: 478; Kılıç, 2011: 184; Abdurrahman Câmî, 2008: 394). Ayrıca seyr u sülûk yolunda müridler için mürşidlerin yalnızca bir rehber değil, aynı zamanda ruhânî tabipler oldukları belirtilmiştir (Öztürk, 2021: 512-513).

Kalpte “Çocuk” Kavramı

İbn Arabî (ö. 638/1240) düşüncesinde çocuklar gökten inen yağmur tanelerine benzetilerek çocukların yaratma emrini henüz duymuş olmalarından dolayı, Allah Teâlâ'ya daha yakın oldukları ifade edilmiştir (Muhyiddin İbnü'l-Arabî, 2007: 4/268,15/333). Ayrıca bebekler iman fitratı üzere dünyaya geldikleri için imanın bebeklerde yetişkinlere nispetle daha sabit olduğu düşünülmüştür. Nitekim “Her çocuk ancak fitrat üzere dünyaya getirilir” buyurulmuştur (Buhari, Rum Suresi Tefsiri, 1; Müslim, Kader, 22, 25). Buna göre, her çocuk fitrat üzere, Rabbini bilerek dünyaya gelmekte olup her çocuk asaleten mümin sayılmakla beraber, daha sonra ebeveyninin inancı, onun üzerinde tesirini göstermekte olduğu ve böylelikle İbn Arabî'nin ilgili hadis mesajını teyit ettiği söylenebilir. (Muhyiddin İbnü'l-Arabî, 2007: 5/250)

Tasavvuftaki gaye, yaradılışın başına dönmek, imanın en sabit ve taze biçimine tekrar kavuşmak, dolayısıyla tevhide ulaşmak olarak ifade edilebilir (Ebû Nasr Serrâc et-Tûsî, 2016: 28). Gazâlî'ye göre “tevekkül” bazında yaratılışın başına dönme, çocukların gelişim basamaklarının tersi yönünde vuku bulmaktadır. Buna göre, tevekkülün tepe noktasında birey, gelişim çizgisinde bir bebek ya da bir ceset olmaya evrilmiştir. Bu bireyin ana rahmindeki bir bebeğe benzetilmesi mümkündür, zira henüz anneden ayrı düşülmemiştir (Sayar, 2021: 272-274; Gazâlî, 2002: 4/478-479). Tevhidde de insanın başa dönmesi esas alınabilir ve bu noktada kalbin, tevhidin temel taşı fonksiyonunu üstlendiğini düşünmek mümkün olabilir.

Tevhid ilmi nihayetten bidayeti görmek olarak nitelendirilmiştir (Filiz, 1998: 4/14). Bu çerçevede kalp, insanın hem maddi hem de manevi hayat noktasıdır (Filiz, 1998, 4/42). Her ne kadar ağacın meyveleri, dalları, çiçekleri çeşitli olsa bile, onu besleyen, öz, hayat suyu ağacın her bir yerinde aynıdır ve bir ağaca hayat veren, bu öz suyudur. Bu suyun idrak edilmesi, cem mertebesinin bir nihayeti olarak ifade edilmiştir (Filiz, 1998: 4/39).

Bireyin doğru yolu bulabilmesi için kendisine Allah Teâlâ tarafından kalp verilmiş olup, doğruyu yanlıştan ayırma kabiliyeti, çocuklarda yaratılıştan mevcut bulunmaktadır. Nitekim her çocuk annesini ağzı ile emmeye

yönelmektedir ve bu saik, kendisine fitrat gereği yerleştirilmiştir (Filiz, 1998: 4/29)¹. Ahlaki eylem öncesi içe doğan düşüncelerin temyizinin, hayati bir önem taşımakta olduğu belirtilmiştir (İnci, 2022: 584). Dolayısıyla her insanın davranışlarının doğru ya da yanlış olduğunu ayırt etmesinin mümkün olabileceği ve bu kabiliyetin, insanda doğuştan var olan, doğruyu bulma yetisi olarak adlandırılacak vicdanı olduğu ifade edilebilir.

İnsan kendi kalbinin aynasına dikkatlice baktığında kendisini olduğu gibi görmesi mümkündür, ancak kalp gaflet ile örtülü olduğu vakit, oradan hiçbir yansıma olamayacaktır (Filiz, 1998: 2/46). Küçük çocukların aynada bir insan gördükleri vakit orada hakikaten bir insan olduğu zannına kapılmaları gibi, kalp de esasen bir ayna gibidir. Kendisinde bir suret, şekil barındırmayıp, yalnızca kendisine gösterilen hakikatlerin, şekillerin, suretlerin manalarını özümser ve bir ayna gibi yansıtır (Gazâlî, 2007: 318-319). Dolayısıyla kalbinin aynasına bir çocuk saflığı içerisinde nazar eden bir gözün de tevhid hakikatini müşahede edebileceği söylenebilir. Nitekim aklın tahakküm alanından sıyrılıp kalp aynasının sınırsızlığına sızrama yapılan bu alanı Mevlânâ, "...Çünkü gönül ya O'dur yahut da O'dur gönül..." sözleri ile ifade ederek bu noktadaki tevhid sırrına atıfta bulunmuştur (Mevlânâ, 1995: I/3488).

Tasavvufta maneviyatın temel noktası kalp ve kalpte bulunan nokta-i süveydâdır. Bu noktanın hayat noktası olduğu, bu noktanın nazar-ı ilahiye daim surette nazır olduğu belirtilmiştir (Filiz, 1998: 2/46). Burası aynı zamanda insanın hakikatine, evveline, aslına çıkan bir kapı olarak nitelendirilmiş ve kalbin sabitesi ve tevhid noktası olarak telakki edilmiştir (Cebecioğlu, 2018: 7; Yılmaz, 2020: 124). İbn Arabî bu noktayı insan aklının idrakte zorlanarak hayrete uğradığı yer olması nedeniyle "hayret taşı" olarak isimlendirmiştir (Cebecioğlu, 2018: 27; Muhyiddin İbnü'l-Arabî, 1992: 384). Öte yandan dünyaya gelinen ve dünyadan göç edildiği vakit dönülen berzah, İbn Arabî'nin ıstılahında "hayat diyarı"dır (Muhyiddin İbnü'l-Arabî, 2007: 1/24). Dolayısıyla nokta-i süveydânın, hayatın, ölümün, insanın, başlangıç ve sonun, hayretin ve imanın kesiştiği bir nokta olarak telakki edilmesi mümkün olabilecektir.

Nitekim kalp, hayatın ve ölümün buluşma noktası olarak nitelendirilmiş, hatta bu nokta, insan vücudunda görme faaliyetinin gerçekleştiği göz ve gözbebeğine atıfta bulunularak boyut kazandırılmıştır. Buna göre kalbin de gözü ve kulağı mevcuttur. Gözün bebeğinin ışınları algılaması ve bir tür etkileşim ile görme hadisesinin gerçekleşmesi gibi, kalp gözünde de bu noktanın işlevi ile bir tür "görme" ve müşahade neticesinde "hakka'l-yakîn" in hâsıl olabileceği ifade edilmiştir (Cebecioğlu, 2018: 10; Sühreverdi, 2005: 607).

Nokta-i süveydâ, mananın husule geldiği "hayat" sırrının kaynağı olup, bu noktada saklı duran hakikatin, küçük çocuklarda ve yetişkinlerde aynı olduğu ve her insanda bulunduğu düşünülmektedir (Cebecioğlu, 2018: 51-73). Kalbin bu küçük noktadan "hayat" sırrının hâsıl olması gibi, bu nokta aynı zamanda hayat ve ölümün buluşma yeri olarak da dile getirilmiştir. Böylelikle, ölümün hayatta, hayatın da ölümden içkin kılındığını ifade etmek mümkün olabilecektir. Nitekim "O, ölüden diriye, diriden de ölüyü çıkarıyor..." buyurulmuştur (Rum, 30/19).

Evvele yapılan bir yolculuk olarak kul zikir ile Allah Teâlâ'nın Zât'ına yönelir ve nokta-i süveydâdan "veled-i kalp" adı verilen kalp çocuğu tevellüd eder. Bu doğumun insanın ikinci doğumu ve bu çocuğun da insanın kendi hakikati olduğu belirtilmiştir. Bu çocuğun zamanla gelişip büyüerek "ahsen-i takvim" üzere yaratılan insanı inşa edeceği bildirilmiş, aynı zamanda bu kalp çocuğu kulun ilahi benlikle buluşması sonucu oluşan ve olgunlaşan bir meyveye benzetilmiştir (Cebecioğlu, 2018: 46; Göktaş ve Tenik, 2014: 63). Bu suretle veled-i kalbini doğurarak ikinci kez doğan bir kalp, dirilmiş bir kalptir ve nitekim İsa (a.s.) "Bir kimse iki kere doğmadan melekûta, göklere ve melekler topluluğuna giremez" buyurmuştur (Cebecioğlu, 2018: 60).

Bir çocuğun doğumunun hemen gerçekleşmeyip, bunun için belli bir süreç gerekmesi gibi, veled-i kalbin doğumu için de belli bir süreç gerekmektedir. Bu yolda, marifetin beklentisi ve tatlı telaşı içerisindeki salıkların tıpkı bir anne hassasiyeti ile hareket ettikleri söylenebilir. Mevlânâ'ya göre "Beden Can çocuğuna gebedir. Bir ömür boyu O'nu vücut rahminde taşır, besler; ölüm, ruhun bir başka âleme doğması hadisesinin sancılarıdır" (Mevlânâ, 2016: 227). Bu noktadan hareketle modern insanın baş etmeye çalıştığı dünya telaşı, öfke, kaygı ve yorgunlukların, can çocuğunun bir türlü doğamayışından ötürü hâsıl olduğu, bu çocuk bir türlü doğmadığı için her gün ölüm sancıları yaşandığı anlaşılabilir. Oysaki ölüm, aslında doğumdur ve "Can çocuğu" doğduğu zaman,

¹ Aynı zamanda, bebeğin annesinin göğsünü fitri olarak algılaması, esasen bebeğe yönelik ilahi vahyin tezahürüdür. Bu, tıpkı arıların bal yapmak için Allah Teâlâ'dan vahiy almaları gibidir (Muhyiddin İbnü'l-Arabî, 2007: 6/323).

telaş, kaygı ve öfkeler silinip gitmektedir (Merter, 2014: 161-162). Böylece, ölmeden önce ölen insanın ölüm sancılarının, yerini her gün zevk edilen hayat neş'esine bıraktığı düşünülebilir.

Kalp çocuğunu mücahede, zikir, riyazet, tefekkür, özen ve edeple büyüten kulun bu yolculuğu, yaşam döngülerinde kemale eren somon balıklarının zorlu yolculuğuna benzetilebilir. Yapılan araştırmalar neticesinde, somon balıkları gibi, yılan balıklarının da benzer şekilde doğdukları yere göç ettikleri ve özel bir beceri ve kabiliyet ile hareket ettikleri ortaya konulmuştur (Alam, 2015: 177-202). Salikin de tıpkı içinde yaşadığı nehrin akıntısına ters istikamette yüzerek doğduğu yere ulaşan balık gibi, başlangıç noktasına dönerek can çocuğunu orada doğurduğu düşünülebilir. Öyle ki, orada bir can verilirken bin can bulunarak, muradın hâsıl olduğu ve “ahsen-i takvim” üzere yaratılan fitrat insanına dönüş yapıldığı ifade edilebilir.

Aslına Dönmek

İnsan asıl itibarı ile zayıf ve aciz olarak yaratılmıştır. Nitekim ayette “Sizi güçsüz yaratan, güçsüzlüğün ardından kuvvet veren, kuvvetli halinizden sonra da güçsüz hale getiren ve yaşlandıran Allah'tır. O dilediğini yaratır. O hakkıyla bilendir, üstün kudret sahibidir” buyurulmuştur (Rum, 30/54). İnsan çocuklukta aciz ve zayıf olduğu gibi, yaşlandığı vakit de öyledir. Çocukların büyürken bir kuvvet kazanmalarının yanında, bu kuvvetin geçici bir hal olduğu ifade edilmiştir. Hakikaten insan yaşlandığı vakit elde edilen bu geçici kuvvet, yerini tekrar zayıflık ve acizliğe bırakmaktadır. Dolayısıyla insanın hayat çizgisinde orta dönemde elde edilen bu kuvvet arızî olup, kendi kendine elde ettiği değil, Allah Teâlâ'nın ona ihsan ettiği bir kuvvettir. Bu kuvvetin, Allah Teâlâ'nın “Kaviyy” (Kuvvetin Sahibi) isminin tecellisi olduğu belirtilmiştir (Izutsu, 2020: 367)². Dolayısıyla insanın asıl itibarı ile zayıf ve aciz yaratılmış olduğu ifade edilebilir. Diğer taraftan, ihtiyarlıktaki zayıflık çocuklukta zayıflığa izafe ediliyor olsa bile, birbirinin tam olarak aynı olarak telakki edilemeyeceği, zira tecellide tekrarın olmadığı belirtilmiştir (Muhyiddin İbnü'l-Arabî, 2017: 1/792). Bu noktada çocukluk dönemindeki acziyetin farkındalık içermediği, fakat ihtiyarlıktaki acziyetin farkındalıklı bir acziyet olduğu söylenebilir.

İnsanın tekrar aslına dönmek üzere ve sadece geçici bir süre için dünyaya gönderilen bir varlık olduğu ifade edilebilir. Keza “Ey mutmain nefis... Rabbine dön” buyurulmaktadır (Fecr, 89/27-28). Dönüşün, ancak çıkılan bir yere olabileceği düşünülebilir. Nitekim Allah Teâlâ nefse “yönemesini” değil, “dönmesini” emir buyurmuştur. Nefsin dönmesi ise, kemale ermesi olarak telakki edilebilir (Muhyiddin İbnü'l-Arabî, 2007: 5/372).

İnsanın dönüş yeri araştırılacak olursa, ihtiyarlıktan önce genç, gençlikten önce çocuk olduğu görülecektir. Çocukluktan önce anne karnında cenin, öncesinde ise et parçası, öncesinde kan pıhtısı ve öncesinde ise nutfedir. Ondandır evvelinde ise anne babanın gıdasıdır. Öncesinde hayvani ve daha evvelinde ise bitkisel olmuş, daha da evvelinde ise dört unsurun mündemiç olduğu toprak olmuştur. Toprakta evvel mutlak cisim, evvelinde ise külli tabiat ve daha öncesinde ise mücerret cevherdir. Böylelikle insanın bu dönüş menzillerinde yol alarak nur ve karanlık perdelerini kaldırması, kendi nefsinin ve dolayısıyla da Allah Teâlâ'yı tanınması ve bilmesi hâsıl olabilir. Buna göre ruh değişmeyip, değişen yalnızca bedendir. İnsanın başlangıcının ve sonunun böylelikle anlaşılması mümkün olabilir (İbrahim Hakkı Erzurumî, 1980, 256-257). İnsanın nihayetinin başlangıcında gizli olduğu ifade edilebilir.

Kalp fitrat üzere yaratılmış olup, “Aslında biz insanı en güzel kıvamda yarattık” buyurulmuştur (Tin, 95/4). Kalp dünya ehlinin ancak dış hallerine akıl erdirebilen bir çocuğa benzetilmiştir. Ancak dünya ehlinin bazı dağınık işlerine, ayrılıklarına ve bayağı şeylere meyletmelerini müşahede ettikçe, o da onların rengini alarak onlara benzemeye başlamaktadır. Bu durum, “Sonra onu aşağıların aşağısına gönderdik” ayeti ile ifade edilmektedir (Tin, 95/5). Bu durumun idrakine varan kul, kalbinde peydah olan kirleri tezkiye için gayret etmeye başlamaktadır (Abdülkerim Cili, 2018: 2/84-85). Nefsin terbiyesi yolu ile kalbin ilâhî tecellileri yeniden aslı saflığı ile alması sağlanmaktadır (Öztürk, 2020: 433). Bu, aslî fitrata dönme çabasıdır. Aslî fitratları hiç bozulmayarak ahirete göç eden zümrelerin çoğunun ise meczup, mecnun ve çocuklardan müteşekkil olduğu belirtilmiştir. Bunların haricinde, Allah Teâlâ'ya dönerken aslî fitrat üzere kalabilenlerin nefis tezkiyesi, mücahede, riyazet ve salih ameller

² Hikâyeye göre, söz dinlemeyen bir gencin, evladını itaate getirmekten aciz kalan annesi, önüne beşiğini getirip koyar ve ona bir zamanlar orada devamlı ağlayan, aciz bir bebek iken kendisinin onun hizmetine amade olduğunu hatırlatır. Küçük bir bebek iken yüzüne konan bir sineği bile def etmekten aciz olduğunu ve bir sinekten bile incindiğini anımsatır. Şimdi büyüyüp kuvvet ve kudret sahibi olduğunu, ancak gün gelince öleceğini, mezara gireceğini ve yine bir karıncayı bile kendisinden def edemeyeceği gerçeğini ona anlatır (Sâdî-î Şîrazî, 1980: 255-256).

ile hareket edenler oldukları söylenmiş ve aslı fitrat üzere bekaya göç edenlerin “Fıtrat cenneti” de denilen “Naim cenneti”nin sakinleri oldukları ifade edilmiştir (Abdülkerim Cîlî, 2018: 2/191-192).

“Asıl” olarak telakki edilen “Ana (ümm)” lafzının, doğuran kadın için de kullanılıyor olduğu ve hatta “toprak” için de istiare yolu ile kullanılabilmesi ifade edilmiştir. Bunun yanında bu isim, dört unsuru ifade etmek için de kullanılmakta ve dört unsura da “analar” denilmektedir. Çocuk açısından da anne, asıldır, denilmiştir (Gazâlî, 2013: 72). İnsan bedeni topraktan yaratılmış olup, ölümlerle beraber insan aslına, ilk yaratılışa ger dönmüş olmaktadır; ruh ruhlarla, topraktan yaratılmış bedeni de toprağa karışmaktadır (Muhyiddin İbnü'l-Arabî, 2007: 4/259).

İbn Arabî'ye göre anne, her şeyin kaynağı ve aslı olup, doğandaki her özelliği kendisinde barındırmakta ve bu yönüyle annesi olduğu her şeyin üzerinde bir hükümlüğe sahip olmaktadır. Anne, rahmeti ve kuşatıcılığı içeren bir manaya sahiptir. Annelik vasfının edinilmesi için mutlak surette bir baba olması icap ederken, anneye ismini kazandıran bizatihi çocuktur. Böylelikle bilginin babayı, bilginin eyleme dönüşmesi anneyi ve ürünün ya da neticenin de çocuğu temsil etmekte olduğu düşünülebilir. Çocuğun bedensel bakımdan aslının anne olduğu, ruhen ve aklen ise aslının baba olduğu belirtilmiştir (Su'ad el-Hakîm, 2005, 71-73). Bu noktadan hareketle manevi yolculuk neticesinde kalp çocuğunu doğuran salikin de annenin asıl olması gibi aslına, başlangıcına, en temiz ve saf haline dönüş yaptığı ifade edilebilir. Nitekim bir anne gibi kendi kalbinde anneliğin tecellisine mazhar olmuş, merhameti kuşanmıştır. Salikin bu yönüyle, kendi kendisinin hem annesi hem de çocuğu olduğu düşünülebilir.

İbn Arabî, çocuğun aklen ve ruhen aslı hükmündeki babası ile ilişkili olarak “çocuk babasının sırrıdır” ifadelerine yer vermiştir. Zira “o, babasının vücudunda mestur ve onda bilkuvve mevcuttur” (Muhyiddin İbnü'l-Arabî, 2017: 1/260). Evladın zahir oldukça, babanın onda batın olduğu da ifade edilmiştir. “Veled, babasının “ayn”ıdır” ifadelerinde ise, Âdemoğlundaki tevhid hakikatine atıfta bulunulduğu söylenebilir. Nitekim bu hakikat “Ey insanlar! Sizi bir tek nefisten yaratan ve ondan da eşini yaratan, ikisinden birçok erkek ve kadın üretip yayan rabbinize itaatsizlikten sakının” ayetinde belirtilmiştir (Nisa, 4/1; Muhyiddin İbnü'l-Arabî, 2017: 1/367). Öte yandan “çocuk” anlamındaki “ibn” kelimesi, bina için kullanılan “bünye” kelimesi ile aynı kökten olup babanın evladı ile ilişkisinin, bir binayı inşa eden ustaya benzetilebileceği beyan edilmiştir (Râgıb el-İsfahânî, 2018: 33).

Abdülkâdir Geylânî, bidayet dönemini bilinen, rastgele bir hayata, çocukluk çağına özdeş tutmuştur. Buna göre bir velinin bidayetten nihayete ermesi olarak nitelenen son devir, onun ilk devrine tekrar dönmesi ile vuku bulmaktadır. Ancak bu noktada kendisini bilmiş olması icap etmektedir ki, her tür tasarrufunda dini emirlerin uygulanması, Hz. Peygamber'e ittiba edilmesi gerekmektedir (Abdülkâdir Geylânî, 2021: 174-176). Böylelikle çocukluk dönemi, Allah ile beraberlik içerisinde oluşan tevhid noktası ile eş tutulmuştur. Dolayısıyla insanın çocukluktan, özden, fitrattan uzaklaştıkça tevhidten uzaklaşabileceği düşünülebilir.

Tevhid sırrına vakıf olan insan, sütannenin elindeki bir çocuğa ya da gassalın elindeki meyyite benzetilmiştir; bu yönüyle iradesini teslim etmiş olup, kendi varlığından bihaberdir (Abdülkâdir Geylânî, 2021: 19). Allah indindeki kulun da, O'nun hükmü ve tasarrufu karşısında sütannenin emzirdiği çocuk gibi olması gerektiği, ancak bu halin şer'i hükümlerle ilgili emir ve yasaklara uyulması haricindeki durumlara ait olduğu ifade edilmiştir (Abdülkâdir Geylânî, 2021: 41).

Gazâlî'ye göre duyular, beşerî-manevi ruhlar mertebelerinde ilk sırayı almaktadır. Bu mertebede beş duyu ile elde edilenler hayatın evveli ve aslını teşkil etmektedir, zira “canlı” olmanın ilk şartı budur ve süt emen bebeklerde de bu durum mevcuttur (Gazâlî, 2019: 72). İbn Arabî'ye göre ise, hakikatte tüm fiiller Allah'ındır ve bu noktadan hareketle bebeklerin fiilleri doğrudan olup, Allah'tandır (Muhyiddin İbnü'l-Arabî, 2007: 5/251). Diğer taraftan ise, “...Kulumu sevince (âdeta) ben onun işiten kulağı, gören gözü, tutan eli ve yürüyen ayağı olurum. Benden ne isterse, onu mutlaka veririm, bana sığınırsa, onu korurum” buyurulmuştur (Buhârî, Rikak, 38). Böylelikle kulun Allah Teâlâ'ya yakınlığının ve Allah Teâlâ'nın kuluna olan muhabbetinin “duyular” mertebesinde dile getiriliyor oluşu, dikkate şayandır. Buna göre Allah Teâlâ, sevdiği kuluna ne isterse vereceğini, onu koruyup kollayacağını vaad etmiştir.

Sufiler, Allah Teâlâ'nın himayesine aldığı bebeklere benzetilmiş olup, bir annenin bebeğinin ihtiyaçlarını temin etmesi gibi, Allah Teâlâ'nın da bu kullarının ihtiyaçlarını karşılayacağı ifade edilmiştir (Kelâbâzî, 2014: 150). Esasen saflık ve duruluk, sufünün sahip olmaya çalıştığı değerlerdir (Özcan, 2022: 252). Dolayısıyla iradesini Allah Teâlâ'ya teslim ederek çocuk gibi saflaşan veli kulların, bir çocuk gibi kötülöklere düşmeleri muhtemel olmalarına

rağmen, önceki amellerinin ve davranışlarının sağlam ve salih olması neticesinde Allah Teâlâ tarafından korumaya alındıkları düşünülebilir. Bu suretle kötü işlerden korunmanın böyle veli kulların kazancı olduğu ifade edilebilir. Böylelikle bu halin, anne ve babasının himayesindeki çocuklara benzetilebileceği de düşünülebilir. Himaye edilen çocuk için annenin şefkati, babanın rızık temin etmesi kazanç niteliğindedir. Bu noktada veli insan da bir çocuğa benzemektedir, zira halk onu sevmekte, ona yardım etmektedir. Bu halin meydana gelmesini sağlayan Allah Teâlâ'dır, zira Allah Teâlâ sevgili kullarının yardımcısıdır, denilmiştir (Abdülkâdir Geylânî, 2021: 149-150).

Sufilere göre manevi doğum ile türlü zorluklarla ve “an”da hâsıl olan kalp çocuğu, yalnızca bir “an”a mahsus değildir. Dolayısıyla sufiler kalpte doğan bu mana çocuğunun ifade ettiği anlamı, tüm “an”lara has kılarak, “çocukluk” kavramını “vakit” kavramı ile birlikte zikretmişlerdir. Buna göre her an Allah Teâlâ ile olan salikin, Allah Teâlâ'nın hükmü karşısında bir çocuk kadar edilgen ve itaatkâr olması beklenmektedir. Aynı zamanda iman tazeliği ve saflığı açısından kalbindeki çocukluğun etkisi her an hissedilmektedir. Bu yönüyle iman hakikatinin, sufinin kalbinden her an tevellüd etmekte olduğu düşünülebilir.

Vaktin Çocuğu Olmak

Tasavvuf, “her zaman o vakitte yapılması en iyi olan şeyle meşgul olmak” şeklinde tarif edilmiş olup, bu ifadeler, vakte ilişkin ameller ve düşüncelerin, tasavvuftaki hayati ehemmiyetini belirtmektedir (Sühreverdi, 2005: 70; Nesterova, 2016: 1/150). Bu cümleden olmak üzere Ebu Hafs el-Haddad'a göre tasavvuf edepten ibarettir ve dolayısıyla her makamın, her halin ve her anın bir edebi olduğu ifade edilmiştir. Buna göre, içinde bulunulan her vaktin edebine riayet edilirse, Allah erlerinin makamına ulaşılabilceği belirtilmiştir (Sühreverdi, 2005: 66-67). Sufiler, içinde bulunduğu vaktin gerektirdiklerini yerine getirerek vaktin edebine riayet eden saliki “ibnü'l-vakt” olarak tanımlamışlardır (Yıldız, 2021: 97). Vaktin edebine riayet, “vaktin çocuğu” olmak ile mümkün kılınabilmektedir.

Sufilerin vakit anlayışında tecelliden yoksun bir vakit yoktur, zira “O, her an bir yaratma halindedir”, ya celâle ya da ikrama bağlı bir iştendir (Rahman, 55/29; Yazır, 2011: 7/376). Allah Teâlâ, tek hakiki varlık olarak mutlak ve ezeli olup, her an kendisinden tecellî olan, sürekli ve kesintisiz varlık tecellisini yaymaktadır (Muhyiddin İbnü'l-Arabî, 2013: 254). Dolayısıyla vakit, esasen Allah Teâlâ'nın sürekli tecellilerinin tezahürüdür ve vakit, bu tecellilere mazhardır. İnsan, her an gerçekleşen bu tecellileri idrak etmek ile vazifelidir. Allah Teâlâ'nın tecellileri, kulun istidadına göre zuhur etmekte olup, vakit, kulun halinin gerekli kıldığı her şeydir (Ceyhan, 2012: 42/491-492).

Sufiler, tüm varlığı kuşatan, halin meydana geldiği, zamanın en küçük parçası olan “an”a dair “ân-ı dâim, ân-ı hâzır, vakt-i dâim, vakt-i saâdet, lemhatü'l-basar, dehr” tabirlerini kullanmaktadırlar (Ceyhan, 2012: 42/492). Allah Teâlâ'dan kullarına gelen haller, sufilere göre bölünüp parçalanmayan vakit olan an'da vârid olmaktadır (Kuşeyrî, 1989: 130-132). Bilhassa “dehr” kavramı da vakit manasında kullanılmıştır ve “Dehre sövmeyiniz, zira dehr Allah'tır” hadisine göre, dehr ile kastedilen vaktin asıl sahibi Allah Teâlâ'dır ve “ân-ı dâim” ya da “dehr” olarak nitelendirilen zaman parçası, tüm zamanları kuşatmaktadır. Dolayısıyla “dehr”in ya da “ân-ı dâim”in esasen, tevhidin tezahüründen ibaret olduğu anlaşılabilir (Buhârî, Edeb, 101; Ceyhan, 2012: 42/492). İbnü'l-vaktin ise, an'da tevhid hakikatinden husule gelen çocuk olduğu düşünülebilir.

Sufilere göre vakit kılıca benzemektedir; kılıcın keskin oluşu ile dokunduğu şeyi kesip ayırması gibi, vakit de Allah Teâlâ'nın kulu hakkında yerine getirmeye hükmettiği, takdir ettiği şeyi mutlak surette kulda icra eder. Kılıcın ucu keskindir, ona yumuşak bir biçimde dokunan kimsenin canını acıtmaz. Ancak onun keskin kısmına sertçe yaklaşan kişinin canını acıtır, zarar verir. Vakte yumuşaklıkla yaklaşan, vuku bulan ilahi hükümlere razı olan kimse kurtulur; başına gelenlere razı olamayıp, onunla çekişmeye girişen kimselerin ise helak olacağı ifade edilmiştir (Kuşeyrî, 1989: 131). Vaktin, kıymetini bilenler, geçmiş ve gelecek kaygılarını aşanlar için yumuşak huylu, müşfik bir sırdaş ve dost gibi olduğu belirtilmiştir (Sayın, 2013: 182).

Tasavvufta vakitlerin muhafazası esastır ve bu esastan maksat ise, böylesine değerli vakitleri muhafaza eden “kulun haddini bilmesi, Rabbine muvafakat etmesi ve vaktinin gayrisi ile bulunmaması, yani haline razı olmasıdır” (Kelâbâzî, 2014: 150). Vakit kavramı ile sufilerin halden hale girmeleri ve neticede renksizlik makamında sükûn bularak temkin makamına erişmeleri ifade edilmektedir. Bundan dolayı sufinin içinde bulunduğu hale göre değişimine atıf ile sufi vaktin çocuğudur, denilmiştir (Küçük, 2004: 232).

İbnü'l-vakt, tasavvuf ıstılahında sufilerin zaman anlayışını ifade eden bir kavram olup, anı yaşayan, istikbal ve mazi endişesinden sıyrılmış sufiye, “ibnü'l-vakt” denilmektedir. (Doğan, 2016: 1/349)³. Bu kavramın manası, sufinin içinde bulunulan hale en uygun şey ile meşgul olmasını ifade etmektedir. Sufi, anda herhangi bir imtihan ile karşılaştı ise, Allah Teâlâ'ya rıza ile teslim olmalıdır ki, böylelikle vaktin hükmünü yerine getirmiş olmaktadır. Buna göre sufi, gelecek için kaygı duymayı ve geçmiş için hüznülenmeyi bırakarak, içinde bulunulan anı değerlendirmelidir (Yılmaz, 2010: 157). Allah Teâlâ'nın vakit hususundaki hükmüne rıza ile teslim olarak bu suura erişebilen kimselere “ibnü'l-vakt” denilmektedir (Sayın, 2013: 180).

Halin kullandığı kişi ve ibnü'l-vakt olmanın gereği olarak salık, o anda kendisi için en uygun olan şey ile alakadar olarak kendi seçimi olmaksızın vuku bulan şeylere rıza göstermek ve teslim olmak durumundadır. Vakıt, Allah Teâlâ'nın hükmünü yerine getirmektedir ve “ibnü'l-vakt” olan kişinin, Allah Teâlâ'nın hükmüne razı olup, kurtuluşa ermiş kişi olduğu söylenebilir (Cebecioğlu, 2009: 294; Kâşânî, 2004: 589). Öte yandan vaktin çocuğu olmak, her an yenilenen ve yinelenen tecellilerin algı alanında tutulması manasına da gelmektedir. sufiler, daima “an”ı tecrübe ederek tecelliler ekseninde iradelerini Allah Teâlâ'nın iradesine bağlayıp, yerine Allah Teâlâ'nın iradesini koymuşlardır. Bu hal üzere yaşayan ârif kişinin iki vakitte bir hâlde görülmesinin mümkün olmadığı belirtilmiştir, zira onun iradesi kendi elinde değildir (Kelâbâzî, 2014: 219). Bu noktada tasavvuf, hâl ile oluşan manayı bilmekle ilgilenen bir ilim olması nedeniyle “ilm-i hâl”, salık ise hâlin tesiri açısından edilgen olması nedeniyle “ibnü'l-vakt” olarak nitelendirilmektedir. Dolayısıyla ibnü'l-vakt kavramı, insanın ilahi tecelliler bağlamındaki edilgenliği ile de ilişkili bir kavramdır (Başer, 2009: 25).

İbnü'l-vakt olabilen kişi, akıp giden vakte karşı daim surette yenilenen, yeni sözler söyleyendir, denilmiştir (İnançer, 2013: 7). Ayrıca “Dininde iki günü eşit geçen ziyandadır” buyurulmuştur (Aclûnî, Keşfü'l-Hafâ, no:2406). Dolayısıyla salık açısından bakıldığında her vaktin iman hakikatine ulaşmak yolunda yepyeni imkânlarla dolu olduğu söylenebilir. Esasen hale, “an”a ve geçmişe takılıp kalmak ölmek olarak düşünülecek olursa, ibnü'l-vakt olan kişinin bir hale saplanıp kalmadan, geçmişten sıyrılıp, her an yeniden doğma neş'esini tadararak ölümsüzlüğün sırrını çözdüğü anlaşılabilir (Merter, 2016: 249). Sufi, vaktin kucağında her an yeniden tevellüd eden, “an”da iman tazeliği ile yeniden hayat bulan bir oğul olarak telakki edilebilir.

Diğer taraftan “ibn” kelimesinin, bina yapıları için geçerli olan “bünye” kelimesi ile aynı kökten geldiği, dolayısıyla da evladı karşısında babanın, bir bina ustasına benzetilebileceği söylenmiştir (Râgıb el-İsfahânî, 2018: 33). Bu yönüyle vaktin oğlu olan sufinin, babasının onu her an ve daima yapım, bakım ve onarımla yapılandırdığı, inşa ettiği bir binaya benzetilebileceği ifade edilebilir.

“An”ın yenileyici keyfiyeti veya tecrübi bir araç oluşu, henüz saf ve kirlenmemiş olan çocukta, muhakeme, düşünme araçları ve mantık oluşmadan önce mevcuttur. Dolayısıyla “an”ın, esasen kavram doğmadan önce mevcut bulunduğu ifade edilebilir. İnsanın bu saf niteliğini muhafaza edememesinin nedeni, zamanın dur durak bilmeyen akışıdır. Ancak zaman içinde biriken alışlagelmiş yaşantıları, kavramları terk ederek eritmek ve yenilenerek yeniden “an”ı idrak etmek mümkün olabilir. Sufiler için “an”, zevk ve teccid, doğuş ve yeniden doğuş, yeniden kavrama anı, başka bir ifade ile ise, bir yenilenme deneyimidir (Sayar, 2021: 87). Sufinin aslında her an hayrete düşen bir çocuk gibi, alışkanlıkların henüz uyuşturmadağı, önyargısız ve tertemiz gözlerle ve böylesi bir zihin yapısı ile kendisini ve kâinatı gözlemleyebileceği düşünülebilir. Anda vuku bulan her şey onun için yenidir, her gördüğü, yaratılıştaki an be an gerçekleşen tazeliği ve sürekliliği hayret ve hayranlık ile müşahede edebilir.

Gazâlî'ye göre insanoğlu, Allah Teâlâ'nın azametine ve kudretine şahitlik eden O'nun varlığına delil olan kâinattaki varlıklarla henüz çocukluk çağında ve dolayısıyla akıl kuvvetinin henüz yetkin olmadığı bir süreçte tanışmakta ve bunları müşahede etmeye alışkanlık kazanmaktadır. Aklen olgunlaşıp büyüdüğü, gördüklerini muhakeme ederek sonuca ulaştığı dönemde ise, bu zamana dek alışlagelmiş olduğu varlıklar artık onun dikkatini çekmeyecektir. Ancak alışılanın dışında, farklı bir hayvan, bitki ya da herhangi bir varlık gördüğü vakit “Subhanallah” diyerek hayret içinde kalır ve Allah Teâlâ'nın tasarrufunu ve varlığını derûnî bir boyutta idrak eder. Oysaki o vakte değin görmeye alışageldiği şeyler, esasen yeniden dikkatini uyandıran şeylerden çok daha mükemmel ve nizami olup, her biri Allah Teâlâ'yı işaret etmektedir. Alışkanlıkların, bu hakikati müşahede

³Sufilerin dışında ise bu ifade, zamanın akışına göre, vaktin gerektirdiklerine göre hareket eden, insanların mizaç ve tabiatına göre konuşan, hoşgörülü kimseler için de kullanılır (Cebecioğlu, 2009: 294).

etmenin önünde bir perde gibi engel teşkil ettiği düşünülebilir. Gazâlî, insanın çocuk olarak değil de, aklî kemale ulaşmış bir yetişkin olarak dünyaya gelmiş olması durumunda henüz muhakemesi ve aklını uyuşturmuş alışkanlıkları olmadığı için, her şeye dikkat, hayret ve hayranlık geliştirebileceğini ve bu âlemin mutlak surette bir yaratıcısının olduğu kanısına vararak Allah Teâlâ'nın sonsuz kudreti ve azameti karşısında secdeye varabileceğini ifade etmiştir (Gazâlî, 2002: 4/579).

Veled-i kalbin zuhur mahalli olan nokta-i süveydâ, İbn Arabî ıstılahında “hayret” kavramı ile ifade edilmektedir (Cebecioglu, 2018: 27; Muhyiddin İbnü'l-Arabî, 1992: 384). İbnü'l-vakt oluşta da, bir çocuğun hayat sırrına ilişkin müşahede ettiği her şeye her an hayret etmesine eşdeğer bir hal mevcuttur. Çocuklarda hayret duygusu, hayranlık duygusu ile karışık bir duygu olarak ifade edilmiş, hayranlık duygusu da huşu duygusunun sacayaklarından biri olarak ele alınmıştır (Oruç, 2010: 75-96)⁴. Diğer taraftan hayret, canlılığın, hayatın bir göstergesidir ve her bir zerrede “Hayy” isminin tecellisi vardır ve ilmin nihayetinin “hayret” olduğu söylenmiştir (Bilge ve Taşçı, 2020: 96; Muhyiddin İbnü'l-Arabî, 2017: 2/1088). Dolayısıyla ölümden/cehaletten kurtularak ilim ve marifet ile “hayy” olabilen kimsenin, hayrete düşeceği ifade edilebilir. Hayret etmede hareket, canlılık ve çarpınma mevcuttur ve hareket olan yerde “hayat” vardır (Muhyiddin İbnü'l-Arabî, 2017: 2/1398). Bu açıdan bakıldığında, iman nurunu ve tazeliğini bütün canlılığı, hareketliliği ve renkleri ile kendisinde toplayan çocuğun, tasavvufi literatürde hayret, hayâ/hayat kavramlarına ilişkin yelpazede zikredilmiş olmasının hayret verici nitelikte incelikler içerdiği ifade edilebilir.

Sonuç ve Öneriler

Tasavvuf ıstılahında çocuk ya da çocukluk, bireyin tekâmül yolculuğunda insan aklının henüz olgunlaşmadığı, anne babaya muhtaç olunan bir devir ile eşdeğer tutularak, henüz olgunluğa erişmemiş insanı sembolize etmek için başvurulan bir olgudur. Bunun yanı sıra çocukluğa, “ahsen-i takvim” üzere yaratılan insanın hakikati, fitri kodları, yani insanın aslı, yaratılışın başındaki en saf hali olarak da telakki edilebilen bir mana atfedilmiştir. Tevhidin merkezi hükmündeki kalpte ise, “veled-i kalp” kavramı ile mana çocuğuna, dolayısıyla insanın kendi kendisini doğurarak, kendi kendisini inşa etmesi ve bu yolla kemalat kazanması hakikatine atıfta bulunulmuştur. Buna göre yakinî imanın, batınî kalpte zuhur eden mana çocuğu ile ilişkilendirilmesi dikkat çekicidir.

Tasavvufta fitratın korunumunu sağlamak ve dolayısıyla çocuk saflığına kavuşmak da ayrıca büyük bir öneme haizdir. Diğer taraftan “İbnü'l-vakt” kavramında vakit ve çocukluk kavramının bir arada zikredilmesi, sufinin Allah Teâlâ'nın “an”da hükmü karşısında bir çocuk gibi itaatkâr ve edilgen oluşunun ifadesi olarak düşünülmektedir. Ayrıca sufinin an'da kalması, onun geçmişin hüznünden ve geleceğin kaygılarından korunumunu sağlamakla birlikte, tıpkı çocukların an'da hayrete düşmesi gibi, sufinin de iman tazeliğini daim surette zinde tutmasına zemin hazırladığını ifade etmek mümkün olabilecektir.

Kaynakça

- Abdurrahman Câmî. (2008). *Evlîya menkıbeleri: Nefabatü'l-üns*. (S. Uludağ - M. Kara, Çev.). Marifet Yayınları.
- Abdülkâdir Geylânî. (2021). *Fütûhu'l-gayb (âlemlerin keşfi)*. (M. B. Yamak, Çev.). Sufi Kitap Yayıncılık.
- Abdülkerim el-Cilî. (2018). *İnsan-ı kâmil*. (A. M. Tolun, Çev.). İz Yayınları.
- Alam, S. M. (2015). İnsanın evrimi: Kur'ânî kavramlar ve bilimsel kuramları. (T. Koç, Çev.). *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(6-7), 177-202.
- Başer, H. B. (2017). *Şeriat ve hakikat: Tasavvufun teşekkül süreci*. Klasik Yayınları.
- Bilge, Y. ve Taşçı, F. (2020). Ölüm anksiyetesi, varoluşsal boşluk ve otantiklik. E. Sarıkaya (Ed.), *Sosyal ve Beşeri Bilimlerde Teori ve Araştırmalar* içinde (ss.77-106). Gece Kitaplığı Yayınları.
- Cebecioglu, E. (2009). *Tasavvuf terimleri ve deyimleri sözlüğü*. Ağaç Kitabevi Yayınları.

⁴ Çocukların hayret duyguları ve yetenekleri, filozoflarınkine benzetilmiştir. Tıpkı felsefeciler gibi çocuklar için de dünya ve içinde meydana gelen her şey yenidir, merak ve hayret uyandırıcıdır. Ne var ki, insanların kahir ekseriyetinin alışkanlıklardan ötürü doğuştan getirdikleri bu hayret duygusunu körelttiler ya da baskıladılar, dolayısıyla soru sormaktan da imtina ettiği ifade edilmiştir (Çiçek, 2017: 51-59).

- Cebecioğlu, E. (2018). *Nokta-i süveydâ*. Erkam Yayınları.
- Ceyhan, S. (2012). Vakit. *Dıyanet İslam Ansiklopedisi*. (42), 491-492.
- Çiçek, H. (2017). Felsefeyle çocuk çocukla felsefe. *Çocuk ve Medeniyet*, 2 (4), 51-60.
- Demirdaş, Ö. (2012). Tasavvuf tarihinde halvet ve halvetin manevi eğitimdeki rolü. *EKEV Akademi Dergisi*, (53), 131-142.
- Demirli, E. (2009). *İslam metafiziğinde Tanrı ve insan*. Kabalıcı Yayıncılık.
- Ebû Nasr Serrâc, (2016). *el-Lüma' İslam tasavvufu: Tasavvufla ilgili sorular-cevaplar*. (H. Kamil Yılmaz, Çev.). Erkam Yayınları.
- Feridüddin Attâr. (2006). *Mantiku't-tayr (kuşların dili)*. (M. Çiçekler, Çev.). Kaknüs Yayınları.
- Filiz, L. (1998). *Noktanın sonsuzluğu*. Pan Yayıncılık.
- Gazâlî. (1984). *İnançta bassas ölçüler (İlcâmü'l-avam an ilm-i kelâm)*. (N. Yılmaz, Çev.). Hisar Yayınları.
- Gazâlî. (2002). *İhyau Ulumi'd-Din tercümesi*. (A. Serdaroğlu, Çev.). Bedir Yayınevi.
- Gazâlî. (2004). *Yol gidenlerin kılavuzu ve arayanların bahçesi*. (A. Duran, Çev.). Hikmet Neşriyat.
- Gazâlî. (2007). *İlahi ablak*. (Y. Arıkan, Çev.). Uyanış Yayınevi.
- Gazâlî. (2013). *İlmin ölçütü (Mi'yaru'l-ilm)*. (H. Hacak - A. Durusoy, Çev.). Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları.
- Gazâlî. (2019). *Nurlar âlemi (Mişkatu'l-envar)*. (Ş. Eren, Çev.). DİB Yayınları.
- Göktaş, V. ve Tenik, A. (2014). *Allah'la var olmanın yolu: Zikir*. İlâhiyât Yayınları.
- Izutsu, T. (2020). *İbn Arabî'nin Fusûs'undaki anahtar-kavramlar*. (A. Yüksel, Çev.). Kaknüs Yayınları.
- İbrahim Hakkı Erzurumî. (1980). *Mârifetnâme*. (F. Meyan, Çev.) Bedir Yayınevi.
- İnançer, Ö. T. (2013). *Vakte karşı sözler*. Sufi Kitap Yayınları.
- İnci, N. (2022). Muhâsibî'nin eserlerinde vicdanın kavramsal ve problematik zemini. *İslâmi Araştırmalar dergisi*, 33 (2), 575-595.
- Kelâbâzî. (2014). *Doğuş devrinde tasavvuf (ta'arruf)*. (S. Uludağ, Çev.). Dergâh Yayınları.
- Kılıç, M. E. (2011).. *Anadolu'nun rubu: Tasavvuf, felsefe, siyaset konuşmaları*. Sufi Kitap Yayınları.
- Kuşeyrî. (1989). *er-Risâletü'l-Kuşeyriyye*. Dâru's-Şa'b.
- Küçük, O. N. (2004). Zaman düşüncesinin tasavvufi açılımı. *Tasavvuf: İlmi ve Akademik Araştırma Dergisi*, 3(9), 221-238.
- Küçük, O. N. (2006). *Fibi Ma Fibi ekseninde Mevlana'nın tasavvufi görüşleri*. Rumi Yayınları. 2006.
- Merter, M. (2014). *Psikolojinin üçüncü boyutu: Nefs psikolojisi ve rüyaların dili*. Kaknüs Yayınları.
- Merter, M. (2016). *Dokuz yüz katlı insan*. Kaknüs Yayınları.
- Mevlânâ. (2014). *Fîhi Mâ-Fîh*. (A. Gölpınarlı, Çev.). İnkılap Kitabevi.
- Mevlânâ. (2015). *Divan-ı Kebir: Seçmeler*. (Ş. Can, Çev.). Ötüken Nesriyat.
- Mevlânâ. (1995). *Mesnevi*. (V. İzbudak, Çev.). MEB Yayınları.
- Mevlânâ. (2016). *Mesnevi Tercümesi*. (Ş. Can, Çev.). Ötüken Nesriyat.
- Muhyiddin İbnü'l Arabî. (1992). *Tedbirat-ı İlahiyye Tercüme ve Şerhi*. (A. A. Konuk, Çev.). İz Yayıncılık.
- Muhyiddin İbnü'l-Arabî. (2007). *Fütühât-ı Mekkiyye*. (E. Demirli, Çev.). Litera Yayıncılık.

- Muhyiddin İbnü'l Arabî. (2013). *Fusûsü'l-Hikem*. (E. Demirli, Çev.). Kabalıcı Yayıncılık.
- Muhyiddin İbnü'l-Arabî. (2017). *Fusûsü'l-Hikem: Tercüme ve Şerhi*. (A. A. Konuk, Çev.). Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları.
- Nesterova, S. (2016). Sûfi vaktin oğlu: Tasavvufta zaman olgusunun bireysel algıları. *Uluslararası İslam Medeniyetinde Zaman Sempozyumu*. Selçuklu Belediyesi Yayınları.
- Oruç, C. (2010). Okul öncesi dönemde dini duygunun kökenleri ve gelişimi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 10 (3), 75-96.
- Özcan, A. Ü. (2022). *Fabreddin-i Irakî'nin Lemaât adlı eserinin değerlendirilmesi*. Rağbet Yayınları.
- Öztürk, E. (2020). Erken dönem Fütüvvetnameleri ekseninde Ahiliğin ahlaki temelleri. (V. Göktaş - H. Alkan (Ed.) *Hacı Bayram-ı Velî V* içinde (ss. 423-448). İlahiyat Yayınları.
- Öztürk, Ş. (2021). Tasavvufi düşüncenin bağımlılığa bakışı. *Türk Akademik Araştırmalar Dergisi*, 6 (2), 498-522.
- Râgıb el-İsfahânî. (2018). *Mutluluğun kazanılması (Tafsili'n-neşeteyn ve tahsilü's-saadeteyn)*. (M. Solmaz, Çev.). Sufi Kitap Yayıncılık.
- Sâdî-î Şîrazî. (1980). *Bostan ve Gülîstan*. (K. R. Bilge, Çev.). Meral Yayınevi.
- Sayar, K. (2021). *Sufi Psikolojisi*. Kapı Yayınları.
- Sayın, E. (2012). Tasavvuf ve psikoloji açısından ibnü'l-vakt anlayışının etkileri". *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 12 (3), 177-190.
- Suad el-Hakîm. (2005). *İbnü'l-Arabi Sözlüğü*. (E. Demirli, Çev.). Kabalıcı Yayıncılık.
- Sühreverdî. (2005). *Gerçek tasavvuf (Avarifü'l-Mearif)*. (D. Selvi, Çev.). Semerkand Yayıncılık.
- Usta, M. (2019). *Tasavvuf eğitimi yöntemleri: Etvar-ı Seb'a / Yedi Mertebe*. Mana Akademik Yayınları.
- Yazır, E. M. (2011). *Hak Dini Kur'an Dili*. Azim Dağıtım ve Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2021). Geleceğin korkusunu geçmişin hüznünü taşımayan insan: İbnü'l-vakt. *Sufiyye*, 11, 79-98.
- Yılmaz, H. K. (2010). *Anabatlaryla Tasavvuf ve Tarikatlar*. Ensar Neşriyat.
- Yılmaz, S. (2020). Nokta-i Süveydâ'nın önemi ve özellikleri. *Akademik İslam Araştırmaları Dergisi*, (8), 103-130.

EXTENDED SUMMARY

In Sufism, childhood is evaluated in the context of the truth of man, and it is thought that man harbors his childhood within himself, just as the fruit hides its seed within itself. In this sense, it can be stated that this child is a kind of prototype of the human being. This prototype points to the human being who is stated to have been created in the "*absan-i taqwim*" (the best form) where faith and servitude are formed in the most ideal way.

In Sufi sources, childhood stands out as a metaphorical concept that is used to characterise individuals who are unable to see with the eye of meaning and who cannot reveal their ability to think abstractly. In addition, in the journey of spirit (*sayr wa suluk*), the *salik* is expected to give birth to the child of the heart, like a flower blooming with the light of *ma'rifa*, along with *dhikr*, *khalwa* and *riyadhah*. With the birth of the child of the heart, it is expected that a return to the first/original state will be experienced and the purity of the child will be attained. On the other hand, giving birth to the child of the heart also requires being a child of time (*ibn al waqt*); the *salik* will be free from the sadness of the past and the anxiety of the future and will adopt the motto of living in the moment, realizing the moment and being a child of the moment in a time of timelessness. As can be seen, concepts related to children and childhood in Sufism seem to be intertwined with original expressions and concepts.

While childhood stands out as an era that symbolizes an immature human being and ends when the matured person reaches the age of adolescence, it is also remarkable that the principle of child and parent is followed in the relationship of the disciple (*murid*) with his master (*murshid*). On the other hand, the heart is considered to be the point of tawheed in the servant, and from the point of tawheed in the heart (*noqta al-sumayda*), there is the emergence of the child of the heart (*walad al-qalb*). This child of meaning is man's own truth and its place in Sufism has a particular importance. In addition, childhood is also considered as one of the only goals of Sufism, for which a person attains decency and purity, and finally, in the concept of "ibn al-waqt", the characteristics of time and childhood are mentioned together. Therefore, in this article, an attempt has been made to elaborate on the meanings and patterns of meanings expressed by childhood in Sufism.

In Sufi terms, child or childhood is a phenomenon used to symbolize a person who has not yet reached maturity by equating it with a period in the individual's maturation journey when the human mind has not yet matured and is in need of parents. In addition to this, childhood has been attributed a meaning that can be understood as the truth of the human being who was created on the basis of "*absan-i taqwim*", that is, the original human being, the purest state at the beginning of creation. As for the heart, which is the center of Tawheed, the concept of "*walad al-qalb*" refers to the child of meaning, and therefore to the fact that human beings give birth to themselves, build themselves and thus gain perfection. Accordingly, it is noteworthy that true faith is associated with the child of meaning that manifests in the heart.

It is also of great importance to ensure the preservation of human nature in Sufism and, therefore, to achieve child purity. On the other hand, the combination of time and childhood in the concept of "*ibn al waqt*" is thought to be an expression of the Sufi's being submissive and passive like a child in the face of Allah Ta'ala's judgment in the "moment". Moreover, it would be possible to state that the Sufi's staying in the moment not only protects him from the sadness of the past and the anxieties of the future, but also prepares the ground for the Sufi to keep the freshness of faith constantly alive, just as children are amazed at the moment.

COMPARISON OF LEXICAL BUNDLES IN DISSERTATIONS CATEGORIZED BASED ON ACADEMIC DISCIPLINES

AKADEMİK DİSİPLİNE GÖRE KATEGORİZE EDİLMİŞ DOKTORA TEZLERİNDEKİ SÖZ ÖBEKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Mustafa YILDIZ
Samsun Üniversitesi
Yabancı Diller
myildiz55@yahoo.com
ORCID: 0000-0002-7971-5847

ABSTRACT

Geliş Tarihi:

31.01.2023

Kabul Tarihi:

14.06.2023

Yayın Tarihi:

30.06.2023

Anahtar Kelimeler

Söz öbeği, çok kelimeli ifadeler, kalıplaşmış ifadeler, derlem dilbilim

Keywords

Lexical bundles, multi-word expressions, formulaic expressions, corpus linguistics

The present study aims to compare PhD dissertations, written by Turkish postgraduate students learning English as a foreign language, categorized based on the academic disciplines, in terms of the use of 4-word lexical bundles. To retrieve recurrent lexical bundles and to make their structural and functional analysis, various disciplines are grouped under two separate groups based on the academic fields such as hard and soft sciences. Also, English-major and non-English-major disciplines are compared to each other to see the variation in use of lexical bundles across disciplines. The findings reveal that ELT dissertations, representative of English-major disciplines, have three and four times as many lexical bundles as the dissertations written in the academic fields of soft and hard sciences, respectively. However, the academic fields produce almost the same number of lexical bundle types, suggesting that soft and hard sciences do not show variation in use of 4-word lexical bundles. With regard to the structural analysis of lexical bundles, it is found that lexical bundles most frequently appear in the syntactic categories of noun phrases and prepositional phrases. As for the functional distribution of lexical bundles, the findings indicate that the vast number of lexical bundles in each group function to be referential expressions.

ÖZ

Bu çalışma, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk lisansüstü öğrencilerinin akademik disipline göre kategorize edilmiş doktora tezlerini 4 kelimelik sözcük demetlerinin kullanımını açısından karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Tekrarlayan söz öbeklerini elde etmek ve yapısal ve işlevsel analizlerini yapmak için çeşitli disiplinler, fen bilimleri ve sosyal bilimler gibi bilimsel alanlara dayalı olarak iki ayrı grup altında toplanmıştır. Ayrıca, uzmanlığı İngilizce olan ve İngilizce olmayan disiplinler söz öbeklerinin kullanımındaki çeşitliliği görmek için birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Bulgular, uzmanlığı İngilizce olan disiplinleri temsil eden İngiliz Dili Eğitimi doktora tezlerinin, sosyal ve fen bilimleri alanlarında yazılan tezlerden sırasıyla üç ve dört kat daha fazla söz öbeğine sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, sosyal ve fen bilimleri alanlarında yazılan doktora tezleri hemen hemen aynı miktarda söz öbeği içermektedir, bu da sosyal ve fen bilimlerinin 4 kelimelik söz öbeklerinin kullanımında değişiklik göstermediğini göstermektedir. Söz öbeklerinin yapısal analizi, söz öbeklerinin en sık isim tümceleri ve edat tümceleri içerisinde yer aldıkları sonucunu ortaya çıkarmıştır. Söz öbeklerinin işlevsel dağılımıyla ilgili ise bulgular, her bir alt derlemdeki çok sayıda söz öbeğinin gönderge ifadeleri olduğunu göstermektedir.

DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1245616>

Atıf/Cite as: Yıldız, M. (2023). Comparison of lexical bundles in dissertations categorized based on academic disciplines. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(2), 936-953.

Introduction

In addition to the four basic language skills, vocabulary is included as one of the sub-skills fundamental to gain the identity of acting as an interlocutor in a conversation. However, vocabulary is a complex issue in language learning, which requires, as Nation (1990) addresses, gaining mastery over many different facets of lexical knowledge, among which collocations and associations of words point to the fact that vocabulary is more than a one-word linguistic structure. Emphasizing the syntagmatic association between a stimulus word and the sequential words following it, Schmitt (2000) and Schmitt and Carter (2004) mention that words are organized in groups rather than individually and in the same way in the mental lexicon of native speakers of a language. Also, Byrd and Coxhead (2010) state that corpus linguistics helps to reveal both fixed and semi-fixed expressions that are frequently repetitive in the language and indispensable in terms of being fluent and sounding normal. Regardless of that they are called by a plethora of different terminologies in the literature (lexical bundles by Biber et al., 1999; formulaic sequences by Wray, 2002; recurrent word combinations by Altenberg, 1998; multi-word units and lexical chunks by Thornbury, 2002), formulaic expressions are often produced in discourse, regardless of register or genre. Erman and Warren (2000), for instance, found that formulaic expressions constitute slightly more than 50% of language forms in the data created from the corpora of both spoken and written forms. This number escalates even higher in Altenberg's (1998) study of recurrent word combinations in the London-Lund Corpus of Spoken English, in which more than 80% of the words in the corpus somehow form part of the larger lexical structure.

Emphasizing the prevalence of formulaic expressions in our everyday speech, Wray (2002) asserts that the studies compiled under three distinct categories in the existing literature interestingly include contradictory results. Wray (2002) points out that some findings in the literature center around the finding that native speakers frequently use formulaic expressions during communication. Granger (1998) even takes this finding a step further, arguing that non-native speakers of English produce fewer formulaic expressions than native speakers of English. Underlining that it is stated in the literature that first language and second language learners easily handle with formulaic expressions even at the beginning of the language acquisition process, Wray (2002) states that, in a group of other studies in the literature, the difficulty experienced by L2 learners with intermediate and advanced language proficiency in the use of formulaic expressions is the biggest obstacle to that they do not sound like a native speaker. Wray (2002) suggests that it is valuable to question the notion that formulaic expressions become more difficult for second language learners to deal with as their proficiency in a foreign language develops.

Among these formulaic expressions, lexical bundles, coined by Biber et al. (1999) for the first time and defined as “the most frequently recurring sequences of words” (Biber & Barbieri, 2007, p. 264), are three or more lexical items which are used in combination with one another repeatedly. On the other hand, for example, is formed by combining four words and these four individual words frequently come together in many different text types to introduce contrasting ideas. Lexical bundles have some distinguishing features which set them apart from other formulaic expressions. According to Biber and Barbieri (2007) lexical bundles are too numerous in language use, semantically transparent and do not have to be structurally complete. Namely, lexical bundles are a type of formulaic expressions which are great in number and their meanings are a combination of the meanings of the individual words that compose them. Also, a group of words that do not have a complete syntactic formation such as phrases, clauses, or sentences can also be called as lexical bundles.

Lexical bundles have long been a question of great interest in a wide range of studies. Previous studies on lexical bundles have dealt with these formulaic expressions from many different aspects. The use of lexical bundles in many different contexts has been the subject of research in these studies. For example, in order to determine the frequencies of lexical bundles, both mega corpora and specialized corpora have been investigated. Research articles (Bal-Gezegin, 2019; Cortes, 2004; Cortes, 2008), PhD dissertations (Bao & Liu, 2022; Hyland, 2008), master's theses (Hyland, 2008), classroom teaching discourse (Biber et al., 2004), textbooks (Biber et al., 2004; Hsu, 2014; Üstünbaş & Ortaçtepe, 2016), and oral proficiency exams (Üstünbaş & Ortaçtepe, 2016) appear in lexical bundle studies as specialized corpus data. On the other hand, although the frequency of the lexical bundles by itself means a lot, they do not contain pedagogical implications and do not contribute much to the language teaching studies carried out in the classroom environment. Therefore, there are a number of studies

which investigate lexical bundles' structural and functional characteristics (Bal-Gezegin, 2019; Biber et al., 2004; Cortes, 2004, 2008; Hyland, 2008). The relevant literature also consists of studies comparing the use of lexical bundles by non-native speakers of English to those by native speakers of English (Allen, 2010; Ortaçtepe, 2013, Öztürk & Durmuşoğlu-Köse, 2016).

The present study will try to expand on the findings of the aforementioned studies by comparing PhD dissertations, written by non-native speakers of English, categorized based on the academic disciplines. In order to identify recurrent lexical bundles in PhD dissertations and to make their structural and functional analysis, various disciplines are divided into two separate groups based on the academic fields such as hard and soft sciences. Also, English-major and non-English-major disciplines will be compared to each other to see any potential difference between majors.

Literature Review

The literature includes a large number of studies conducted on formulaic expressions which, for instance, show a correlation observed between students' fluency, overall proficiency scores, and their utilization of formulaic expressions (Üstünbaş & Ortaçtepe, 2016); dealing with the syntactic and functional analysis of formulaic expressions in learners' written outputs (Allen, 2010); bringing together the most frequent collocations of spoken English (Shin & Nation, 2007); investigating semantically opaque formulaic expressions in textbooks (Hsu, 2014); examining structural and functional features of lexical bundles (Bal-Gezegin, 2019; Güngör & Uysal, 2016; Hyland, 2008); comparing the lexical bundle use of academics with those of learners (Cortes, 2004); and analyzing the use of lexical bundles in the articles of a specific academic discipline in two different languages (Cortes, 2008). Üstünbaş and Ortaçtepe (2016) examined students' use of formulaic expressions in oral proficiency exam. Examining the effects of different task types on the use of formulaic expressions, Üstünbaş and Ortaçtepe (2016) also analyzed the relationship between students' use of formulaic expressions and fluency and overall scores in oral proficiency exam. The researchers made content analyses of the textbook the students used throughout the semester and of the spoken discourse of students' oral examinations in terms of the use of formulaic expressions based on Kecskes' formulaic continuum (2007). The results showed that the students used almost 60% of the formulaic expressions available in the textbook in the oral proficiency exam. The findings on whether the use of formulaic expressions differed according to the type of task indicated that students used significantly more formulaic expressions in paired tasks compared to individual tasks. As for the relationship between the use of formulaic expressions and students' fluency and overall scores in oral proficiency exam, the findings revealed that a significant correlation occurred between the use of formulaic expressions and students' fluency and overall proficiency scores, implying that as the use of formulaic expressions increases, students' speech flow becomes more fluent and their level of proficiency increases.

Allen (2010) investigated the use of formulaic language in learners' written outputs. Examining the type and frequency of formulaic expressions produced by Japanese EFL learners in ALESS Learner Corpus, Allen (2010) compared the learners' use of formulaic expressions with those who are the authors of published research articles or writers as native speakers of English by using three reference corpora. In learners' written outputs, 4-word formulaic expressions that have conjoined together at least 40 times were taken into account for the analysis. A total of 144 formulaic expressions were analyzed in terms of their accuracy, grammatical structures, and characteristic functions in the text. On the one hand, as for accuracy, the learners' written products contained the use of formulaic language with high level of accuracy. On the other hand, as for grammatical structure of formulaic expressions, NP+of appeared as the most frequently used syntactic category. Last, with regard to the functions of formulaic expressions, more than 60% of the formulaic expressions in the learners' outputs were research-oriented bundles which help the authors convey information about the investigation to the audience.

Shin and Nation (2007) created a useful list of the most frequent collocations of spoken English for elementary learners of English based on the data from ten-million-word BNC spoken section. The researchers used a number of criteria to determine these collocations. For example, each pivot word was treated as a word type, not a member of a word family because different word types available within a word family might collocate with various words. Also, in order to find meaningful sequences instead of the sequences of words with grammatical functions, Shin and Nation (2007) determined content words as pivot words to be searched for. Furthermore,

the pivot words to be searched for must be among the most frequent 1,000 content words in spoken English as the researchers tried to arrive at a collocational list for elementary learners of English, and less frequent pivot words might create the risk of an additional learning burden. With regard to the frequency of potential collocational sequences, Shin and Nation (2007) chose the word sequences which occur 30 times minimum in ten million words. Additionally, the collocations determined must be smaller meaningful immediate constituents within larger immediate constituents. Namely, for the sake of frequency of collocational sequences, the meaning in the word groups should not be overlooked. Lastly, a collocation might have a number of semantic senses. Therefore, each of those collocational units with various meanings must be counted separately. The findings revealed that the most frequent 1,000 words in spoken English formed 5,894 collocations in total in BNC spoken section. The more frequent the pivot word is, the greater the number of collocations it creates. For example, the number of collocations formed by the most frequent 100 pivot words was more than one third of the total number of collocations formed by the total of 1,000 pivot words. Also, two-word collocations were more than three-quarters of the total number of collocations.

Hsu (2014) made an attempt to elicit semantically opaque formulaic sequences in college textbooks used by non-English major academic disciplines. The researcher built a corpus of 200 textbooks comprised of many words slightly above 20 millions by using the textbooks used by a total of 40 non-English major academic disciplines. 2-, 3-, 4-, and 5-word sequences which occur 5 times per million words were considered as target formulaic sequences. Some further criteria were also determined to consider those sequences as target formulaic sequences: On the one hand, those aforementioned word sequences must appear in each of the 40 academic disciplines. On the other hand, any of those formulaic sequences must appear in at least half out of 200 textbooks. The findings indicated that a total of 475 semantically opaque formulaic expressions appeared among the data analyzed. Also, these 475 non-compositional formulaic sequences were formed of 1,248 individual tokens, almost 89% of which were among the most frequent first 1,000 word lists in the BNC/COCA word-frequency scale, indicating that even if they are non-compositional formulaic sequences, they are mostly formed of the most frequent words in English deceptively.

Ortaçtepe (2013) investigated how nativelike the formulaic expressions used by Turkish students who are studying as international students in the USA. It was tried to measure the development of students in terms of the use of formulaic expressions in a one-year period by using Discourse Completion Test in pre-test and post-test design. The use of formulaic expressions by non-native students was also compared with the use of formulaic expressions by native speakers of English. How native-like the formulaic expressions of non-native speakers was also evaluated by a group of raters. The results revealed that native speakers of English used more formulaic expressions. In addition, the formulaic expressions they used were considered more native-like by raters. Although they were not considered as native-like as native speakers, formulaic expressions used by non-native speakers in pre-test and post-test differed in terms of nativelikeness rating. Their nativelikeness scores in post-test significantly escalated.

Bal-Gezegin (2019) used a frequency-driven approach to determine the most frequent 4-word and 5-word lexical bundles in the research articles authored by Turkish scholars. The structural and functional characteristics of these lexical bundles were further examined. A total of 200 articles published in academic journals from 6 different disciplines constituted the database of the study with a total word count of slightly above one million. Word sequences appeared 20 times per million words in at least 5 different articles were retrieved. The results showed that there was a total of 121 lexical bundle types in the dataset, where 4-word sequences were 5 times the number of 5-word sequences. As for the structural analysis of these lexical bundles, it seems that they appeared mostly within prepositional phrases and noun phrases. Furthermore, functional analysis of these lexical bundles revealed that while an overwhelming number of these word sequences (75%) function as referential expressions, a very limited number of them (8%) function as stance bundles.

Hyland (2008) investigated 4-word lexical bundles and their structural and functional features in 4 different academic disciplines in a corpus formed of three and a half million words. Research articles, PhD dissertations and master's theses constituted the data of the research. Four-word lexical bundles, which appear 20 times per million and are available in 10% of the total number of texts examined, were retrieved. These lexical bundles attained in accordance with those predetermined criteria were also grouped structurally and functionally. The

results showed that in the corpus of three and a half million words, 240 types of 4-word lexical bundles repeated themselves approximately 16,000 times. Electrical engineering was the discipline in the first ranking in terms of the use of lexical bundles among 4 different disciplines, in which 213 types covered 3.5% of the total number of words. With regard to the structure of these lexical bundles, noun phrase with of-phrase fragment was the most typical grammatical structure in the overall data. As for the functions of the lexical bundles, text-oriented lexical bundles, which help organize the text, outnumbered the research-oriented and text-oriented lexical bundles.

Cortes (2004) compared the lexical bundle use of academics who have published in the fields of history and biology with the lexical bundle use of students studying in these two fields. After the 4-word lexical bundles in the published articles of the academics were determined, they were grouped structurally and functionally. These lexical bundles, which were identified in the published articles, were called target bundles as they would subsequently be investigated in the written texts of the students. The findings revealed that the students either rarely or never used the lexical bundles frequently used by published authors. Furthermore, some of the lexical bundles used by the students did not convey the same function even though they were the same lexical bundles used by published authors.

Biber et al. (2004) adopted a frequency-driven approach to identify lexical bundles available in classroom teaching discourse and textbooks. They further compared the findings to those lexical bundles found in conversation and academic prose, attained in previous research. The cut-off point for the inclusion of lexical bundles in the analysis was accepted as occurring at least 40 times per million. The lexical bundles identified were also analyzed structurally and functionally. The findings indicated that classroom teaching discourse contained the largest number of lexical bundles, even larger in number than those in conversation. Classroom teaching not only outnumbered the other registers in terms of the use of lexical bundles but also was clearly ahead of other registers in the use of each of the three different functional categories. The findings also revealed that the structure of a lexical bundle and the function it performed significantly overlapped.

Cortes (2008) investigated the use of lexical bundles in academic history writing. She made a comparative analysis on two different corpora, each of which contained history articles either written in English or Spanish. Identified 4-word lexical bundles which appeared 20 times per million words and at least in 5 different texts, these bundles were classified both structurally and functionally. The findings obtained in each corpus were also compared to each other to reveal to what extent history writing in different languages resembled or differentiated. The findings revealed that the lexical bundles available in Spanish history writing dramatically outnumbered those in English history writing. As for the inherent structure of the lexical bundles in each corpus, prepositional phrases and noun phrases formed the structure of these lexical bundles. The functional classification of these bundles indicated that these word sequences in both corpora mostly performed referential functions. Also, slightly more than one-fifth of the lexical bundles overlapped in both corpora. Even some of the verbs used before the lexical bundles were also the same, indicating that although they are written in different languages, there are some commonalities in history writing between English and Spanish in terms of the use of lexical bundles.

Güngör and Uysal (2016) compared the use of lexical bundles in research articles written by native and non-native speakers of English. They also investigated whether the use of LBs by non-native speakers of English differentiated from those by native speakers of English functionally and structurally. They further investigated the LBs both common to two groups and peculiar to native speakers of English. Two specialized corpora were formed of research articles in the field of educational sciences. The findings revealed that the number of LBs used by non-native speakers of English was slightly more than 3 times that of native speakers of English. While native speakers of English primarily used more phrasal lexical bundles, non-native speakers of English used LBs in clausal structures. In terms of functional sub-categories of LBs, native speakers of English mostly used research-oriented bundles while non-native speakers of English mostly used text-oriented LBs.

Bao and Liu (2022) searched for the lexical bundles which statistically differentiated across two groups of linguistics dissertation abstracts written by native and non-native speakers of English. 700 dissertation abstracts for each of the databases were retrieved. 3-word lexical bundles which occurred 60 times per million words at least 2% of the total number of texts (14 texts in each database) were retrieved. The findings revealed that

Chinese authors substantially used greater number of LBs than American authors. These two groups of authors also differentiated in terms of the use of LBs which showed substantial variation across two corpora. While 63,14% of the LBs frequent in Chinese authors' corpus were infrequent in American authors' corpus, 48,21% of the LBs frequently used in American authors' corpus were infrequent in Chinese authors' corpus. In terms of the functional distribution of LBs used differently, the results indicated that text-oriented bundles were the most frequent bundles but the distribution of bundles-used-differently was inequivalent across each of the functional categories. In terms of the rhetorical move, bundles-used-differently most frequently occurred within the move of result.

The studies mentioned above indicate that the existing literature on lexical bundles is extensive and focuses particularly on their use and functional and structural analysis either in different academic disciplines or in different genres. In addition, the studies above show that there is a tendency among researchers to compare the use of lexical bundles between native and non-native speakers of English. The present study will try to expand on the aforementioned studies by investigating non-native English authors' use of lexical bundles in PhD dissertations categorized based on both by the field of science and by the majors of authors. In order to retrieve recurrent lexical bundles available in PhD dissertations and to make further structural and functional analysis, a group of academic disciplines are categorized into two groups based on the academic fields such as hard and soft sciences. In addition, with the inclusion of ELT dissertations as a third group, English-major and non-English-major disciplines are compared to each other to see the potential differences in use of lexical bundles, if available. The following research questions will guide the current investigation:

1. Are there any significant differences among the sub-corpora, i.e., soft sciences, hard sciences, and English Language Teaching dissertations, in terms of the use of lexical bundles?
2. What are the linguistic structures of lexical bundles available in each sub-corpus?
3. What are the functional characteristics of lexical bundles in each sub-corpus?

Method

The current study employs a small-scaled specialized corpus of three sub-corpora to answer the research questions. In order to identify recurrent lexical bundles in PhD dissertations written in English by non-native speakers of English, three different sub-corpora were created by means of randomly selected PhD dissertations, each of which was completed between the years 2021 and 2022. First of all, various disciplines were divided into two separate groups based on the academic fields such as hard and soft sciences. Namely, two of the three sub-corpora in the study were composed of PhD dissertations written in different disciplines as much as possible, separated as hard and soft sciences. While the soft science sub-corpus consisted of the sum of 922,005 word tokens with the inclusion of 16 dissertations, the hard science sub-corpus was formed of 16 dissertations with 723,082 word tokens. Table 1 shows the academic disciplines which provide dissertations as data to the current study.

Table 1. Distribution of dissertations across academic disciplines

| Soft Sciences | Hard Sciences |
|---|---|
| Tourism Management | Physics Engineering |
| History | Biotechnology |
| Archaeology and History of Art | Maritime Transportation Engineering |
| Demography | Electrical and Electronics Engineering |
| Anthropology | Physics |
| Philosophy | Civil Engineering |
| Economics | Statistics |
| Musicology | Chemistry |
| Organization Studies | Cryptography |
| Western Languages and Literature | Molecular Biology and Genetics |
| Political Science and Public Administration | Polymer Science and Technology |
| Sociology | Software Engineering |
| Psychology | Aeronautics and Astronautics Engineering |
| Translation and Interpreting | Agricultural Machinery and Technologies Engineering |

The third sub-corpus was composed of 16 PhD dissertations with a total of 887,920 word tokens written in the field of English Language Teaching. Thus, it has been tried to obtain findings about the recurrent use of lexical bundles both in different academic fields and between English-major and non-English-major disciplines.

Procedure

There are different trends toward which recurrent lexical bundles should be retrieved depending on the number of words they contain. Although there are previous studies among others which have focused on 3-word (Bao & Liu, 2022; Dahunsi & Ewata, 2022) and 5-word lexical bundles (Bal-Gezegin, 2019 searching for both 4-word and 5-word lexical bundles), the general trend is to search for 4-word lexical bundles (Allen, 2010; Cortes, 2004; 2008; Hyland, 2008; Perez-Llantada, 2014). Cortes (2004) underlines that 4-word lexical bundles provide more fruitful data to analyze in terms of structural and functional analysis compared to 3-word and 5-word lexical bundles. In a similar vein, Chen and Baker (2010) define 4-word lexical bundles as “the most researched length for writing studies, probably because the number of 4-word bundles is often within a manageable size (around 100) for manual categorization and concordance checks” (p. 32). Also, Hyland (2012) underlines that “(f)our-word bundles seem to be most often studied, perhaps because they are over 10 times more frequent than five-word sequences and offer a wider variety of structures and functions to analyze” (p. 151). Accordingly, in the current research, recurrent 4-word lexical bundles are retrieved in the specialized corpus by means of AntConc Software (Anthony, 2022).

Another variable which previous studies differ is about which lexical bundles will be considered as data based on their frequency. In order to identify recurrent lexical bundles, past studies in the literature have determined many different cut-off points showing dispersion among 5 occurrences (Hsu, 2014), 10 occurrences (Biber et al., 1999), 20 occurrences (Bal-Gezegin, 2019; Cortes, 2008; Hyland, 2008; Perez-Llantada, 2014), 25 occurrences (Öztürk & Durmuşoğlu-Köse, 2016), 30 occurrences (Shin & Nation, 2007), 40 occurrences (Allen, 2010; Biber et al., 2004), 50 occurrences (Dahunsi & Ewata, 2022) and 60 occurrences (Bao & Liu, 2022) per million words. Biber and Barbieri (2007) state that “(t)he frequency cut-off used to identify lexical bundles is somewhat arbitrary” (p. 267). How big or small the corpus or database to be analyzed seems to have an effect on which lexical bundles will be retrieved as target data. Because it does not contain a large amount of data, the current study identifies 40 occurrences of lexical bundles per million words in each of the sub-corpora as a frequency criterion for retrieving lexical bundles.

Furthermore, in order to prevent to retrieve individual idiosyncratic use of lexical bundles, past studies have determined different criteria which generally range from the occurrence of lexical bundles in 5 different texts (Bal-Gezegin, 2019; Biber et al., 1999; Cortes, 2008) to at least in 10% of the texts (Hyland, 2008; Perez-Llantada, 2014), even to at least in 2% of the texts (Bao & Liu, 2022). In the current study, a distribution criterion, which requires lexical bundles to appear in at least 4 different texts, corresponding to at least 20% of the texts in each sub-corpus, was used in order to avoid the retrieval of individual idiosyncratic use of lexical bundles as much as possible.

Overlapping 4-word lexical bundles, contrary to Chen and Baker (2010) concerning reducing frequency inflation, are not merged as 5-word lexical bundles and considered separately as in Perez-Llantada (2014) because merging these bundles as 5-word lexical bundles and excluding them from the findings will cause to loss of some important data. For example, to merge ‘on the other hand’ and ‘the other hand the’ as 5-word lexical bundle to be ‘on the other hand the’ and to exclude the former two from the findings will cause the loss of ‘on the other hand’ which is the most frequent lexical bundle in each sub-corpus. Similarly, combining ‘as a result of’ and ‘a result of the’ into ‘as a result of the’ to be a 5-word lexical bundle and excluding the former two 4-word lexical bundles would result in the loss of ‘as a result of’, one of the most frequently used lexical bundles in each sub-corpus. However, the following content/context-dependent lexical bundles are excluded: a statistically significant difference, statistically significant difference between, significant difference between the, participants stated that they, the participants stated that in ELT sub-corpus; in the ...th century in Soft Science sub-corpus.

The taxonomy for the structural categorization of lexical bundles in academic prose (Biber et al., 1999) is used to analyze the grammatical structures of the 4-word lexical bundles obtained as a result of the data analysis. The structural categories to be used to group the lexical bundles include noun phrase with of-phrase fragment, noun phrase with other post-modifier fragments, prepositional phrase with embedded of-phrase fragment, other prepositional phrase (fragment), anticipatory it + verb phrase/adjective phrase, passive verb + prepositional phrase fragment, copula be + noun phrase/adjective phrase, (verb phrase+) that-clause fragment, (verb/adjective+) to-clause fragment, adverbial clause fragment, pronoun/noun phrase + be + (+...), other expressions.

The examination of the discourse functions of 4-word lexical bundles constitutes the final analysis of the current study. The lexical bundles attained at the end of the analysis of each of the sub-corpora are subjected to the functional classification of lexical bundles, suggested by Biber et al. (2004), grouping the bundles into three: stance expressions, discourse organizers, and referential expressions. According to Biber et al. (2004), on the one hand, stance expressions encode the speakers' or writers' attitudes toward the issues or their authorial stance toward the certainty of the proposition. On the other hand, while discourse organizers help speakers/writers link and organize the previous and the remainder content, referential expressions are used in the text to refer to all of concrete or abstract elements or to one or some of them.

In order to see any significant differences are available among sub-corpora in terms of the use of lexical bundles, log-likelihood values are calculated. The critical LL value 15.13 and above are adopted to consider the difference among sub-corpora to be significant as Rayson et al. (2004) advise on the use of the highest cut-off Log-likelihood value (15.13), which implies that the findings are significant at 99.9% accuracy, as a result of the comparison of Chi-squared and Log-likelihood tests by emphasizing that "in order to extend applicability of the frequency comparisons to expected values of 1 or more, use of the log-likelihood statistic is preferred over the chi-squared statistic, at the 0.01% level. The trade-off for corpus linguists is that the new critical value is 15.13" (p. 926).

Results

Frequency Analysis of Lexical Bundles

The findings towards the frequency of lexical bundles across three sub-corpora are summarized in Table 2. The analysis of 4-word bundles in each sub-corpora reveals that the type frequency of 4-word lexical bundles in ELT dissertations is almost 4 times the number of lexical bundles in dissertations in hard sciences (78 vs. 22), and almost 3 times those in soft sciences (78 vs. 28).

Table 2. Type/Token frequency and corpus size in each corpus

| Sub-Corpora | Type Frequency | Token Frequency | Corpus Size |
|-------------|----------------|-----------------|-------------|
| ELT | 78 | 6,050 | 887,920 |
| Hard | 22 | 1,584 | 723,082 |
| Soft | 28 | 2,132 | 922,005 |

Additionally, as shown in Table 2, while the token frequency of lexical bundles in ELT dissertations is 6,050, this number is 2,132 in dissertations written in soft sciences, and 1,584 in dissertations in hard sciences. In other words, while the ratio of 4-word lexical bundles to the total number of words in ELT dissertations is 0.68 occurrences per 100 words, it is 0.23 occurrences per 100 words in soft sciences and 0.22 occurrences per 100 words in hard sciences. Frequency analysis of the use of lexical bundles among sub-corpora by means of Log-likelihood calculator indicates that the overall use of 4-word lexical bundles in ELT dissertations is more frequent than both those in soft sciences and hard sciences with Log-Likelihood values +2105,87 and +1950,10, respectively ($p < .0001$), meaning that there is a statistically significant difference between ELT dissertations and those in soft sciences and hard sciences (critical LL value: 15,13). Namely, more frequent use of lexical bundles in ELT dissertations as compared with those in soft sciences and hard sciences is justified by LL calculations. Furthermore, although the ratio of the number of words of the 4-word lexical bundles in soft sciences to the total number of words in the sub-corpus is slightly higher than that of the hard sciences (0,23 vs. 0,22), any significant differences (2,66 LL value, $p > ,0001$) were found between the soft sciences and hard sciences in terms of the use of lexical bundles.

As a result of the analysis of 3 sub-corpora, 94 different lexical bundles were found. Table 3 shows the lexical bundles, common to all sub-corpora, and their frequency values.

Table 3. Frequency of lexical bundles common to all three sub-corpora

| Lexical Bundles | Hard Science | Soft Science | ELT |
|--------------------|--------------|--------------|-----|
| On the other hand | 235 | 396 | 336 |
| As a result of | 112 | 195 | 153 |
| Is one of the | 99 | 91 | 92 |
| One of the most | 78 | 90 | 92 |
| In terms of the | 68 | 45 | 87 |
| At the end of | 63 | 76 | 247 |
| The other hand the | 58 | 59 | 61 |
| The end of the | 52 | 111 | 212 |
| A result of the | 51 | 92 | 66 |
| At the same time | 50 | 88 | 80 |
| The results of the | 46 | 55 | 198 |

On the other hand, while some of the above-mentioned 94 lexical bundles are available in two of the three sub-corpora, they are absent in one. As Table 4 indicates, 10 of the 94 lexical bundles exist in the dissertations written in the field of soft sciences and ELT; however, they are not included in those in the field of hard sciences. While there is only one lexical bundle peculiar to the hard sciences and ELT sub-corpora but not included in the soft sciences sub-corpus, similarly, there is only one lexical bundle common in hard and soft sciences and is not included in the ELT sub-corpus.

Table 4. Frequency of lexical bundles just peculiar to two sub-corpora

| Lexical Bundles | Soft Sciences vs. ELT | | Hard Sciences vs. ELT | | Soft Sciences vs. Hard Sciences | |
|------------------------|-----------------------|-----|-----------------------|----|---------------------------------|----|
| The beginning of the | 73 | 88 | 0 | | 0 | |
| It is possible to | 63 | 70 | 0 | | 0 | |
| The fact that the | 51 | 43 | 0 | | 0 | |
| In line with the | 47 | 121 | 0 | | 0 | |
| It is seen that | 45 | 55 | 0 | | 0 | |
| In accordance with the | 44 | 52 | 0 | | 0 | |
| In the form of | 43 | 44 | 0 | | 0 | |
| In addition to the | 42 | 65 | 0 | | 0 | |
| It can be said | 41 | 44 | 0 | | 0 | |
| When it comes to | 41 | 53 | 0 | | 0 | |
| As one of the | 0 | | 49 | 61 | 0 | |
| In the case of | 0 | | 0 | | 51 | 64 |

In addition, among the 4-word lexical bundles retrieved, there are also lexical bundles included in only one of these 3 sub-corpora. Table 5 shows that 56 out of these 94 lexical bundles are just peculiar to ELT, 6 to soft sciences and 9 to hard sciences.

Table 5. Frequency of Lexical Bundles peculiar to each sub-corpus

| Lexical Bundles | Hard Sciences | Soft Sciences | ELT |
|---------------------------|----------------------|----------------------|------------|
| As shown in figure | 105 | - | - |
| The effect of the | 98 | - | - |
| With the help of | 74 | - | - |
| As shown in table | 55 | - | - |
| It can be seen | 51 | - | - |
| The performance of the | 46 | - | - |
| Be considered as a | 45 | - | - |
| Are shown in figure | 43 | - | - |
| The details of the | 42 | - | - |
| On the one hand | - | 60 | - |
| A part of the | - | 55 | - |
| In the context of | - | 51 | - |
| Within the scope of | - | 43 | - |
| As well as the | - | 42 | - |
| In the name of | - | 42 | - |
| In the present study | - | - | 157 |
| The findings of the | - | - | 156 |
| In the current study | - | - | 151 |
| Of the present study | - | - | 108 |
| It was found that | - | - | 103 |
| In terms of their | - | - | 100 |
| To be able to | - | - | 99 |
| It is observed that | - | - | 95 |
| Was found to be | - | - | 95 |
| Phase of the study | - | - | 89 |
| Were found to be | - | - | 86 |
| End of the study | - | - | 85 |
| It was observed that | - | - | 82 |
| Of the current study | - | - | 82 |
| At the beginning of | - | - | 80 |
| Of the study the | - | - | 79 |
| Most of the time | - | - | 76 |
| The participants of the | - | - | 75 |
| That there is a | - | - | 74 |
| In face to face | - | - | 73 |
| The analysis of the | - | - | 71 |
| The participants in the | - | - | 70 |
| As a foreign language | - | - | 66 |
| The results showed that | - | - | 64 |
| Findings of the study | - | - | 63 |
| English as a foreign | - | - | 60 |
| It was seen that | - | - | 59 |
| In a similar vein | - | - | 58 |
| All of the participants | - | - | 54 |
| In line with this | - | - | 53 |
| That there was a | - | - | 53 |
| In other words the | - | - | 50 |
| In the field of | - | - | 50 |
| As a part of | - | - | 49 |
| In a foreign language | - | - | 49 |
| Can be seen in | - | - | 48 |
| It is clear that | - | - | 47 |
| The second phase of | - | - | 47 |
| In relation to the | - | - | 46 |
| Participants of the study | - | - | 46 |

| | | | |
|--------------------------|---|---|----|
| Results of the study | - | - | 46 |
| As shown in the | - | - | 45 |
| Second phase of the | - | - | 45 |
| With the findings of | - | - | 45 |
| Of the participants in | - | - | 44 |
| The current study the | - | - | 44 |
| Can be said that | - | - | 43 |
| From time to time | - | - | 43 |
| That most of the | - | - | 43 |
| Thus it can be | - | - | 42 |
| In the target language | - | - | 41 |
| Most of the participants | - | - | 41 |
| In the process of | - | - | 40 |
| Of the students were | - | - | 40 |
| They were asked to | - | - | 40 |
| With respect to the | - | - | 40 |

The findings so far reveal that ELT dissertations contain significantly higher numbers of lexical bundles compared to dissertations in the fields of soft and hard sciences, with ELT dissertations having three to four times more lexical bundles. Interestingly, when it comes to the variety of lexical bundle types, the academic fields of soft and hard sciences exhibit similar patterns, implying that there is little variation in the usage of 4-word lexical bundles between these academic disciplines.

Structural Analysis of Lexical Bundles

The findings towards the structural analysis of lexical bundles are shown in Figure 1. It seems that the expressions formed with noun and prepositional phrases are the most frequently used lexical bundles in each sub-corpus. Lexical bundles which appear within prepositional phrases outnumber even those within noun phrases in each sub-corpus.

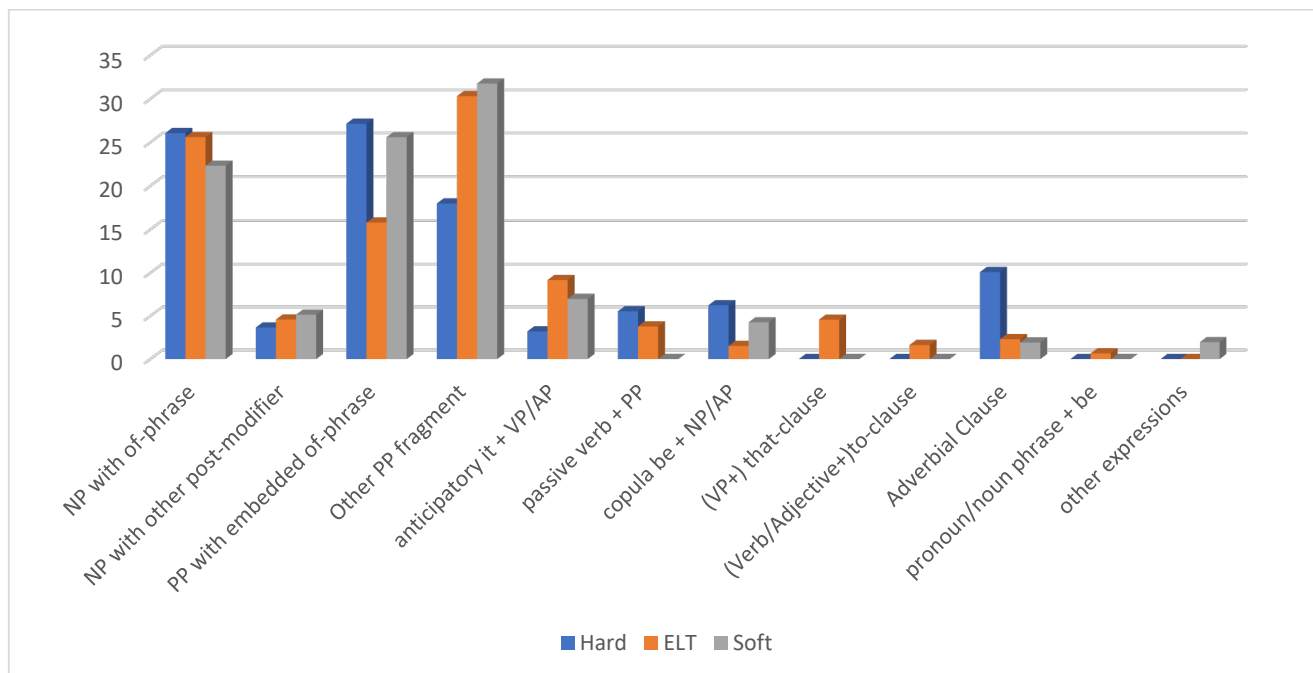


Figure 1. Structural Analysis of Lexical Bundles in Each Sub-corpus (%)

There are not any statistically significant differences among sub-corpora with regard to the use of lexical bundles within Noun Phrase with of-phrase fragment (7,06 LL value for ELT-Soft Science corpora; 0,10 LL value for ELT-Hard science corpora; 5,30 LL value for Soft-Hard Sciences $p > ,0001$ for each). Similarly, the sub-corpora

do not statistically differentiate in terms of the use of lexical bundles formed within Noun phrase with other post-modifier fragment (1,04 LL value for ELT-Soft Science; 2,60 LL value for ELT-Hard Science; 4,61 LL value for Soft-Hard Science $p > ,0001$). However, the sub-corpora differ in terms of the use of lexical bundles in the grammatical structure of prepositional phrases. For example, the authors of ELT dissertations significantly underuse lexical bundles (15,80%) within Prepositional phrases with embedded of-phrase fragment compared to the authors of Soft Science dissertations (25,61%) (76,93 LL value $p < ,0001$) and Hard Science dissertations (27,15%) (80,44 LL value $p < ,0001$). However, the underuse of lexical bundles within Prepositional phrases with embedded of-phrase fragment in Soft Science dissertations (25,61%) compared to Hard Science dissertations (27,15%) does not cause a statistically significant difference (0,81 LL value $p > ,0001$). On the other hand, although the sub-corpora ELT (30,31%) and Soft Science (31,75%) do not significantly differ (1,02 LL value $p > ,0001$) in terms of the use of lexical bundles within other prepositional phrase fragment, dramatic decrease of lexical bundles formed with other prepositional phrase fragment in Hard Science sub-corpus (17,99%) compared to the other two sub-corpora (ELT 30,31%; Soft Science 31,75%) causes a significant difference between Hard Science and ELT sub-corpora (76,06 LL value $p > ,0001$), and between Hard Science and Soft Science sub-corpora (69,16 LL value $p > ,0001$). Similarly, as in the use of lexical bundles within the structure of other prepositional phrase fragment, although ELT and Soft Science sub-corpora do not statistically differ (9,14 LL value $p > ,0001$), the dramatic underuse of lexical bundles within anticipatory it + VP/AP in Hard Science sub-corpus causes a significant difference between both ELT (9,17%) / Hard Science (3,22%) (68,51 LL value $p < ,0001$), and Soft Science (6,99%) / Hard Science (3,22%) sub-corpora (25,44 LL value $p < ,0001$).

Functional Analysis of Lexical Bundles

Figure 2 indicates the findings of the functional analysis of lexical bundles in each sub-corpus. It is clearly shown that referential expressions appear as the most frequently attributed function to lexical bundles in each of the three sub-corpora. While discourse organizers are the second most attributed function to lexical bundles in Soft Science and Hard Science dissertations, referential expressions are followed by stance markers in ELT dissertations.

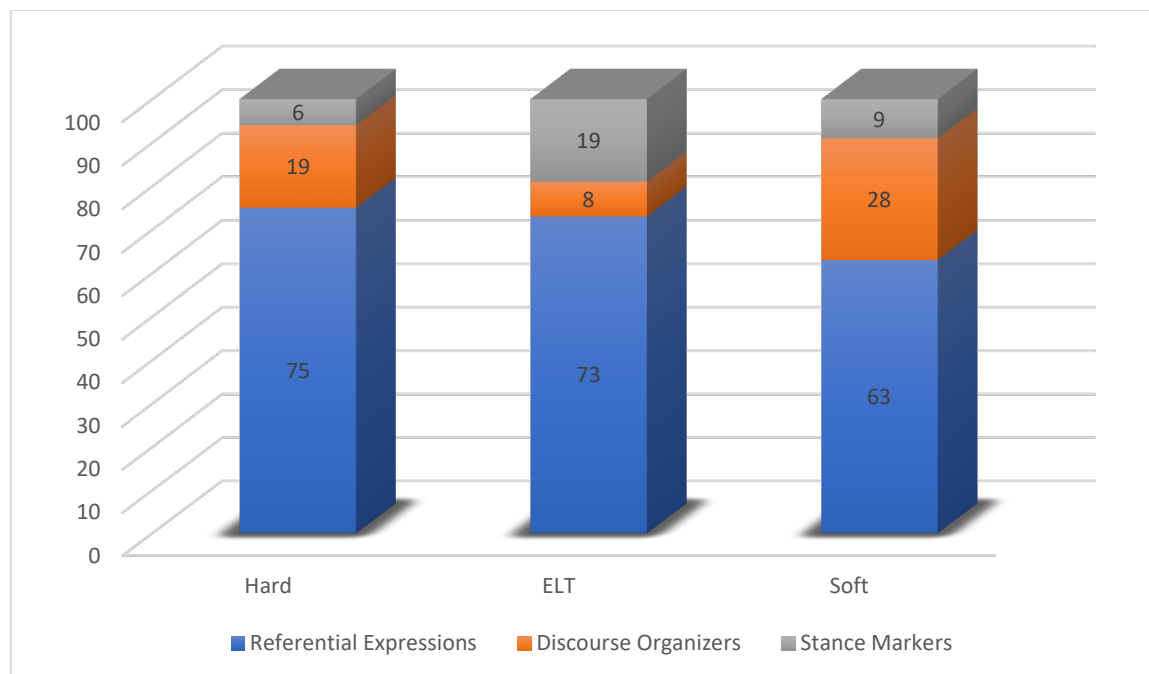


Figure 2. Functional analysis of lexical bundles in each sub-corpus (%)

A slight overuse of referential lexical bundles in Hard Science (75,44%) compared to ELT (73,31%) does not cause a significant difference between these two sub-corpora (0,77 LL value $p > ,0001$); however, the apparent underuse of referential lexical bundles in Soft Science dissertations (62,57%) significantly differentiates this sub-

corpus from both ELT (26,44 LL value $p < ,0001$) and Hard Science (21,95 LL value $p < ,0001$) sub-corpora. With regard to the use of discourse organizer lexical bundles, the overuse of lexical bundles as discourse organizers in Soft Science sub-corpus (28,05%) makes it significantly different from ELT (8,26%) (396,96 LL value $p < ,0001$) and Hard Science (18,5%) (35,52 LL value $p < ,0001$) sub-corpora. The underuse of lexical bundles as discourse organizers in ELT sub-corpus (8,26%) compared to Hard Science sub-corpus (18,5%) is also meaningful (109,47 LL value $p < ,0001$). In addition, although Soft (9,38%) and Hard Sciences (6,06%) do not differ in terms of the use of lexical bundles as stance markers (12,94 LL value $p > ,0001$), ELT dissertations (18,43%) differ from both fields of science (Soft Science 89,92 LL value; Hard Science 149,67 LL value $p < ,0001$).

Discussion

The comparison of disciplines sorted out based on academic fields such as soft and hard sciences reveal that PhD dissertations of two different academic fields do not differ in terms of the token frequency of 4-word lexical bundles. When it comes to the comparison of major-English and non-English-major PhD dissertations, it is found that ELT dissertations significantly differentiate from the dissertations written in both soft and hard sciences. Dissertations written by major-English PhD candidates contain dramatically higher number of 4-word lexical bundles compared to those authored by non-English major PhD candidates. In the current study, although ELT dissertations contain more lexical bundles (0,68%) than the other two sub-corpora (0,23% Soft vs. 0,22% Hard), the use of 4-word lexical bundles is quite low considering their ratios in the analyzed data. This finding is contrary to previous studies which have suggested that non-native speakers of English use lexical bundles frequently even more than native speakers of English do (Bal-Gezegin, 2019; Güngör & Uysal, 2016; Öztürk & Durmuşoğlu-Köse, 2016). In the current study, while 78 different 4-word lexical bundles (0,68%) were found in ELT dissertations, this number decreased to 22 (0,22%) and 28 (0,23%) in hard and soft sciences, respectively. However, while there are 98 lexical bundles in the research articles of Turkish L2 speakers of English (Güngör & Uysal, 2016), 125 lexical bundles were found in PhD dissertations and master's theses of Turkish postgraduate students (Öztürk & Durmuşoğlu-Köse, 2016). Bal-Gezegin (2019) is another study in which the number of lexical bundles (99 4-word lexical bundles) in research articles from 6 disciplines authored by L1 Turkish scholars is higher than that of the current study. A possible explanation for this difference between the results might be that the cut-off point for the retrieval of the 4-word lexical bundles in each of these studies was determined in a different way. While the cut-off points 20 occurrences in Bal-Gezegin (2019) and Güngör and Uysal (2016), 25 occurrences in Öztürk and Durmuşoğlu-Köse (2016) may have resulted in a larger number of lexical bundles in these studies, setting a high cut-off point with a relatively small corpus, 40 occurrences of lexical bundles in dissertations across the sub-corpora, may have retrieved fewer lexical bundles in the present study. Another possible explanation for the relatively lower number of lexical bundles in the current study might be that even the distribution criteria to avoid the retrieval of individual idiosyncratic use of lexical bundles were different across these studies. Lexical bundles which appear at least 10% (Güngör & Uysal, 2016) and at least 5 of the total number of texts (Bal-Gezegin, 2019; Öztürk & Durmuşoğlu-Köse, 2016) were retrieved in these studies. However, in the current study, the lexical bundles which appear at least 20% of the texts were retrieved. It seems that the lower the cut-off point is set to avoid individual idiosyncratic use of lexical bundles, the more lexical bundles are obtained as target data. The findings of the current study related to the lower number of lexical bundles attained at the end of the frequency analysis are also contrary to previous studies (Bao & Liu, 2022) which have suggested, based on the token frequency of lexical bundles instead of the number of lexical bundles attained as in aforementioned studies, that non-native speakers of English use substantial amount of lexical bundles, even much more than native speakers of English while writing the abstracts of their dissertations. Bao and Liu (2022) find that dissertation abstracts of Chinese postgraduate students include 274 3-word lexical bundles with a total amount of 20,154 tokens, which equal to 3,28% of the whole corpus. However, total amount of 6,050 tokens of lexical bundles even in ELT dissertations in the current study equals to 0,68 normalized occurrences. The distribution criterion in Bao and Liu (2022) is also quite low, which equals to 2% of the texts, namely, 14 out of 700 dissertations. It can be inferred that although the number of lexical bundles attained increases as the cut-off point decreases, the risk of the retrieval of individual idiosyncratic use of lexical bundles also increases. The analysis of both 3-word lexical bundles and only the abstract sections of PhD dissertations in Bao and Liu's study (2022), opposed to analyzing the 4-word lexical

bundles in the whole PhD dissertations in the current study, may also be one of the potential reasons for the difference between the two studies.

One-by-one analysis of the lexical bundles in the present study indicates both similarities and differences with previous studies. For example, *on the other hand*, which is the most frequent type in each of the sub-corpora in the current study, is also among the most frequent 4-word lexical bundles in a number of studies (Bal-Gezegin, 2019; Biber et al., 1999; Hyland, 2008b; Perez-Llantada, 2014). However, it is somewhat surprising that any occurrences of *in the case of* is noted in the ELT sub-corpus although it is frequently available in Hard and Soft Science sub-corpora. This finding contrasts with a number of previous studies (Bal-Gezegin, 2019; Biber et al., 1999; Cortes, 2008) in which *in the case of* is really abundant. Although both the present study and the aforementioned studies examine lexical bundles in academic prose, the reason why *in the case of* is not found in the ELT dissertations may be discipline-specific. The corpora formed of with the inclusion of a number of disciplines except ELT field in Bal-Gezegin (2019), Biber et al. (1999), Cortes (2008), even Hard and Soft Science sub-corpora in the current study imply that some lexical bundles, by their nature, are not suitable for use in all disciplines.

Almost one-third of the lexical bundles in the soft science sub-corpus are the same as the lexical bundles in the ELT sub-corpus, while only one of them in the hard science sub-corpus is the same as the ELT sub-corpus. This rather interesting finding could be attributed to the fact that foreign language teaching, even if it is a scientific discipline among educational sciences, much resembles soft science dealing with human and animal behavior.

With regard to the structural analysis of lexical bundles in the current study, it seems that lexical bundles occurred within noun phrases are almost one-third of the total number of lexical bundles in each of the sub-corpora. On the other hand, lexical bundles within the grammatical structure of prepositional phrases are almost half of the total number of lexical bundles in ELT and Hard science sub-corpora, even more than half in soft science sub-corpus. These results corroborate the findings of a great deal of the previous work. For example, Cortes (2008), who investigates the use of lexical bundles in academic history writing in both English and Spanish, finds that lexical bundles are mostly included in prepositional phrases and noun phrases. Allen (2010), comparing learners' lexical bundles use to scholars with published research articles and to scholars who are native speakers of English, finds that 'noun phrases with of-phrase fragment' is the most frequently encountered linguistic structure in which lexical bundles appear. In a similar vein, Hyland (2008), analyzing PhD dissertations, master's theses and research articles from 4 different disciplines, finds that 'noun phrase with of-phrase fragment' is the most typical grammatical structure which contains 4-word lexical bundles in it.

As for the functional analysis of lexical bundles, the overwhelming majority of lexical bundles are the ones used to be referential expressions in the current study. The ELT sub-corpus significantly differs from other corpora with relatively less use of stance markers and relatively higher use of discourse organizers. Similar findings were also reported by Bal-Gezegin (2019) and Cortes (2008). Bal-Gezegin (2019), analyzing research articles published by Turkish authors, finds that while 75% of the lexical bundles function to be referential expressions, 8% of them function to be stance markers to denote authorial stance. Similarly, Cortes (2008) who compares history research articles written in English and Spanish finds that the lexical bundles available in research articles in both languages function to be referential expressions. It can be inferred that the authors in academic prose most frequently use lexical bundles to refer to either all, some, or one of the concrete or abstract elements in the text.

Conclusion

The present study reveals that PhD dissertations sorted out based on their academic fields such as soft and hard sciences do not differentiate from each other with regard to the use of lexical bundles. However, ELT dissertations, the representative of English-major disciplines, significantly differ from hard and soft sciences in terms of the use of lexical bundles. On the other hand, the structural and functional analyses of the lexical bundles in these three sub-corpora reveal that noun phrases and verb phrases are the syntactic structures in which the lexical bundles most frequently appear in each of the sub-corpora. Furthermore, the lexical bundles in these sub-corpora mostly function to be referential expressions. The evidence from the present study implies

that although the lexical bundles in soft and hard science dissertations are structurally and functionally similar to some extent, they have lagged far behind the lexical bundles in the ELT dissertations in terms of type/token frequency.

The main reason for using dramatically more lexical bundles in the English-major discipline compared to non-English major disciplines might be the level of foreign language proficiency. It might be assumed that postgraduate student authors of ELT dissertations are highly proficient in English. Byrd and Coxhead (2010) emphasize the importance of lexical bundles “to develop both fluency and appropriate usage for particular settings” (p.32). In academic prose as a particular setting, increasing language proficiency may have allowed both the development of academic writing skills and the use of more appropriate expressions for academic writing. In other words, it can be inferred that increasing language proficiency has a positive effect on the adoption of academic writing conventions, among which precise word and word combination choice is indispensable. Raising awareness on lexical bundles and teaching them explicitly might come to the forefront as a pedagogical implication which will undoubtedly contribute to the academic writing skills of the authors. Concentrating on the explicit teaching of lexical bundles will both pave the way for processing words as a group instead of individually in the mind and allow students to speak more fluently.

The present study reveals that ELT sub-corpus as the representative of English-major disciplines obviously includes much more lexical bundles than non-English major disciplines. Future studies might explore disciplines in different academic fields more specifically, as in Cortes (2004, 2008) examining academic studies in history or Hyland (2008b) analyzing lexical bundles in academic studies in electrical engineering, business studies, applied linguistics, and microbiology. In the current study, lexical bundles in the PhD dissertations of postgraduate students, who were about to be an independent researcher and expert writer, were analyzed. Further research may also focus on examining master's and doctoral theses by the same authors and determining whether gaining experience in a particular field of science leads to a change in the use of lexical bundles.

On the other hand, in the current study, it can be considered as a limitation that while including the dissertations as data in the research, no attention was paid to whether their methods were theoretical or empirical. Theoretical or empirical studies, or even more specifically quantitative and qualitative research, may necessarily contain different formulaic expressions. It might be more plausible to consider the division of dissertations, organized according to their academic disciplines, into subgroups based on the specific research methodology utilized to potentially enhance the findings of future studies in a more detailed way.

References

- Allen, D. (2010) Lexical bundles in learner writing: An analysis of formulaic language in the ALESS learner corpus. *Komaba Journal of English Education*, 1, 105-127.
- Altenberg, B. (1998). On the phraseology of spoken English: the evidence of recurrent word combinations. In A. P. Cowie (Ed.), *Phraseology: theory, analysis and applications* (pp. 101–122). Oxford: Oxford University Press.
- Anthony, L. (2022). AntConc (Version 4.2.0) [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University. Available from <https://www.laurenceanthony.net/software>
- Bal-Gezegin, B. (2019). Lexical bundles in published research articles: A corpus-based study. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(2), 520-534.
- Bao, K., & Liu, M. (2022). A corpus study of lexical bundles used differently in dissertations abstracts produced by Chinese and American PhD students of Linguistics. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.893773>
- Biber, D., & Barbieri, F. (2007). Lexical bundles in university spoken and written registers. *English for Specific Purposes*, 26(3), 263–286.
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (1999). *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Harlow: Pearson.

- Biber, D., Conrad, S., & Cortes, V. (2004). If you look at . . . : Lexical Bundles in University Teaching and Textbooks. *Applied Linguistics*, 25(3), 371-405.
- Byrd, P. & Coxhead, A. (2010). On the other hand: Lexical bundles in academic writing and in the teaching of EAP. *University of Sydney Papers in TESOL*, 5, 31-64.
- Chen, Y., & Baker, P. (2010). Lexical bundles in L1 and L2 academic writing. *Language Learning & Technology*, 14(2), 30-49.
- Cortes, V. (2004). Lexical bundles in published and student disciplinary writing: Examples from history and biology. *English for Specific Purposes*, 23(4), 397-423. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2003.12.001>
- Cortes, V. (2008). A comparative analysis of lexical bundles in academic history writing in English and Spanish. *Corpora*, 3(1), 43-57. <https://doi.org/10.3366/E1749503208000063>
- Dahunsi, T. N., & Ewata, T. O. (2022). An exploration of the structural and colligational characteristics of lexical bundles in L1-L2 corpora for English language teaching. *Language Teaching Research*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/13621688211066572> (Epub ahead of print)
- Erman, B., & Warren, B. (2000). The idiom principle and the open-choice principle. *Text*, 20, 29-62. <https://doi.org/10.1515/text.1.2000.20.1.29>
- Granger, S. (1998). Prefabricated patterns in advanced EFL writing. Collocations and formulae. In A. P. Cowie (Ed.), *Phraseology. Theory analysis and applications* (pp. 145-160). Oxford: Oxford University Press.
- Güngör, F., & Uysal, H. H. (2016). A comparative analysis of lexical bundles used by native and non-native scholars. *English Language Teaching*, 9(6), 176-188.
- Hsu, W. (2014). The most frequent opaque formulaic sequences in English-medium college textbooks. *System*, 47, 146-161. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2014.10.001>
- Hyland, K. (2008). As can be seen: Lexical bundles and disciplinary variation. *English for Specific Purposes*, 27, 4-21.
- Hyland, K. (2008b). Academic clusters: Text patterning in published and postgraduate writing. *International Journal of Applied Linguistics*, 18(1), 41-62.
- Hyland, K. (2012). Bundles in academic discourse. *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, 150-169.
- Kecskes, I. (2007). Formulaic language in English lingua franca. In I. Kecskes, & L. Horn (Eds.), *Exploration in pragmatics: Linguistic, cognitive and intercultural aspects* (pp.191-218). Berlin/New York: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110198843>
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House.
- Ortaçtepe, D. (2013). Formulaic language and conceptual socialization: The Route to becoming nativelike in L2. *System*, 14, 852-865. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2013.08.006>
- Öztürk, Y., & Köse, G. D. (2016). Turkish and native english academic writers' use of lexical bundles. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(1), 149-165.
- Pérez-Llantada, C. (2014). Formulaic language in L1 and L2 expert academic writing: Convergent and divergent usage. *Journal of English for Academic Purposes*, 14, 84-94. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jeap.2014.01.002>
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N., & Carter, R. (2004). Formulaic sequences in action. In N. Schmitt (Ed.) *Formulaic sequences: Acquisition, processing and use* (pp. 1-22). Amsterdam: Benjamins.
- Rayson, P., Berridge, D., & Francis, B. (2004). Extending the Cochran rule for the comparison of word frequencies between corpora. In G. Purnelle, C. Fairon and A. Dister (Eds.). *Le Poids des Mots. Proceedings*

of the 7th International Conference on Statistical Analysis of Textual Data (JADT 2004) (pp. 926-936). Louvain: Presses Universitaires de Louvain.

Shin, D., & Nation, P. (2007). Beyond single words: the most frequent collocations in spoken English. *ELT Journal*, 62(4), 339–348. <https://doi.org/10.1093/elt/ccm091>

Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Essex: Pearson Education Limited.

Üstünbaş, Ü. & Ortaçtepe, D. (2016). EFL learners' use of formulaic language in oral assessments: A study on fluency and proficiency. *Hacettepe University Journal of Education*. 31(3), 578-592.

Wray, A. (2002). *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511519772>

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Kelime bilgisi, Nation'ın (1990) da ele aldığı gibi, kelimelerin eşdizimliliklerinin ve çağrışımlarının kelime dağarcığının tek kelimedenden daha fazlası olduğu gerçeğine işaret ettiği, sözcüksel bilginin birçok farklı yönü üzerinde ustalık kazanmayı gerektiren karmaşık bir konudur. Schmitt (2000) ve Schmitt ve Carter (2004), kelimelerin insan zihninde tek tek değil gruplar halinde organize edildiğinden bahsetmektedir. Byrd ve Coxhead (2010) ise derlem dilbilimin dilde sık sık tekrarlayan ve konuşmanın akıcı olması ve kulağa normal gelmesi açısından vazgeçilmez olan hem kalıplaşmış hem de yarı kalıplaşmış ifadelerin ortaya çıkarılmasına yardımcı olduğunu belirtmektedir. Söz öbekleri uzun zamandır geniş bir araştırma yelpazesinde büyük ilgi konusu olmuştur. Söz öbekleri ile ilgili önceki çalışmalar, bu kalıplaşmış ifadeleri birçok farklı yönden ele almıştır. Örneğin, söz öbeklerinin sıklıklarını belirlemek için hem mega derlemler hem de belli bir amaç için oluşturulan derlemler incelenmiştir. Araştırma makaleleri, doktora tezleri, yüksek lisans tezleri, sınıf öğretimi söylemi, ders kitapları ve sözlü yeterlilik sınavları söz öbekleri çalışmalarında veri olarak karşımıza çıkmaktadır. Öte yandan söz öbeklerinin sıklığı tek başına çok şey ifade etse de pedagojik çıkarımlar içermemekte ve sınıf ortamında gerçekleştirilen dil öğretimi çalışmalarına fazla bir katkı sağlamamaktadır. Bu nedenle sözcük yığınlarının yapısal ve işlevsel özelliklerini de inceleyen çok sayıda çalışma mevcuttur. İlgili alan yazın aynı zamanda anadili İngilizce olmayan kişiler ile anadili İngilizce olan kişiler arasındaki söz öbeklerinin kullanımını karşılaştıran çalışmalar da içermektedir. Mevcut çalışma, anadili İngilizce olmayan lisansüstü öğrenciler tarafından yazılan doktora tezlerini bilim alanlarına göre karşılaştırarak yukarıda bahsedilen çalışmaların bulgularını genişletmeye çalışmaktadır. Doktora tezlerinde tekrar eden söz öbeklerini tespit etmek ve yapısal ve işlevsel analizlerini yapabilmek için çeşitli disiplinler, fen bilimleri ve sosyal bilimler gibi bilimsel alanlara dayalı olarak iki ayrı gruba ayrılmıştır. Ayrıca, uzmanlık alanı İngilizce olan ve uzmanlık alanı İngilizce olmayan disiplinler birbiriyle karşılaştırılmıştır.

Mevcut çalışma, küçük ölçekli üç alt derlemden oluşan bir derlemi incelemektedir. Anadili İngilizce olmayan yazarlar tarafından İngilizce olarak yazılmış doktora tezlerinde tekrar eden söz yığınlarını belirlemek için üç farklı alt derlem oluşturulmuştur. Sosyal bilimler alt derlemi 16 adet tezin dahil olduğu toplam 922,005 kelimedenden oluşurken, fen bilimleri alt derlemi 723,082 kelime toplam 16 tezden oluşmaktadır. İngiliz Dili Eğitimi bilim dalında yazılmış 887,920 kelimedenden oluşan 16 tez üçüncü alt derlemi oluşturmaktadır. Bahsedilen 3 alt derlem, söz öbeklerinin sayıları, ve mevcut söz öbeklerinin yapısal ve işlevsel özellikleri açısından birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Bulgular, uzmanlığı İngilizce olan disiplinleri temsil eden İngiliz Dili Eğitimi doktora tezlerinin, sosyal ve fen bilimleri alanlarında yazılan tezlerden sırasıyla üç ve dört kat daha fazla söz öbeğine sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, sosyal ve fen bilimleri alanlarında yazılan doktora tezleri hemen hemen aynı miktarda söz öbeği içermektedir, bu da sosyal ve fen bilimlerinin 4 kelime kelime söz öbeklerinin kullanımında değişiklik göstermediğine işaret etmektedir. Söz öbeklerinin yapısal analizi, söz öbeklerinin en sık isim tümceleri ve edat tümceleri içerisinde yer aldıkları sonucunu ortaya çıkarmıştır. Söz öbeklerinin işlevsel dağılımıyla ilgili ise bulgular, her bir alt derlemdeki çok sayıda söz öbeğinin gönderge ifadeleri olduğunu göstermektedir.

EXPLORING EFL TEACHERS' PERCEPTIONS OF PROJECT-BASED LANGUAGE TEACHING IN TURKIYE

TÜRKİYE'DE PROJE TABANLI DİL ÖĞRETİMİNE YÖNELİK İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN ALGILARININ ARAŞTIRILMASI

Fatma KİMSESİZ

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Yabancı Diller Yüksekokulu

Mütercim Tercümanlık Bölümü

fatmakimsesiz@ahievran.edu.tr

ORCID: 0000-0001-6758-7393

ABSTRACT

Geliş Tarihi:

27.02.2023

Kabul Tarihi:

11.05.2023

Yayın Tarihi:

30.06.2023

Anahtar Kelimeler

İngilizce dili,
proje tabanlı dil
öğretimi,
öğretmen algıları

Keywords

English language,
Project-based
language teaching,
teacher perceptions

Project-based language teaching emerged as a learner-centred approach that sustains learning by doing. Although the related research documented the effectiveness of Project-based learning in foreign language instruction, few studies have been directed to evince the perceptions of language teachers about using Project-based learning in teaching EFL. This study aims to investigate the perceptions of EFL teachers on using PBL in English instruction in the Turkey context. For this aim, 77 EFL teachers working at state schools in Turkey voluntarily participated in the study. The data were collected from an online form involving a 16-item questionnaire with open-ended and closed-ended questions. The findings were analysed through quantitative and qualitative analysis. The study revealed that most of the teachers were not familiar with to use PBL in EFL instruction. Moreover, the results yielded reasons for preferring or not preferring PBL in EFL classes. Based on the findings and the implications, suggestions were provided.

ÖZ

Proje-tabanlı dil öğretimi, yaparak öğrenmeyi sağlayan öğrenci merkezli bir yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır. İlgili araştırmalar yabancı dil öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin etkililiğini gösterse de yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde Proje tabanlı öğretimin kullanılması ile ilgili birkaç çalışma dil öğretmenlerinin görüşlerini açığa çıkarmaya yönelmiştir. Bu çalışma Türkiye bağlamında İngilizce öğretiminde proje tabanlı öğretimin kullanımı ile ilgili yabancı dil olarak İngilizce öğreten öğretmenlerin algılarını araştırmayı hedeflemektedir. Türkiye'deki devlet okullarında çalışan 77 İngilizce öğretmeni çalışmaya gönüllü olarak katılmıştır. Veriler 16 maddelik açık uçlu ve kapalı uçlu sorulardan oluşan bir anketi içeren çevrimiçi form üzerinden toplanmıştır. Bulgular niceliksel ve niteliksel analiz yoluyla incelenmiştir. Çalışma, öğretmenlerin çoğunun İngilizce öğretiminde proje tabanlı öğrenme yöntemini kullanma konusunda yeterince ilgili olmadıklarını göstermiştir. Ayrıca sonuçlar İngilizce sınıflarında proje tabanlı öğrenmenin tercih edilmesinin ve edilmemesinin nedenlerini de ortaya çıkarmıştır. Bulgular ve çıkarımlardan yola çıkarak öneriler sunulmuştur.

DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1257110>

Atıf/Cite as: G: Kimsesiz, F. (2023). Exploring EFL teachers' perceptions of project-based language teaching in Türkiye. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(2), 954-970.

Introduction

In recent years, a tendency towards incorporating new pedagogical approaches has grown as an alternative to furnishing classroom activities rather than just abiding by traditional methods and techniques. As one of these innovative approaches, Project-Based Learning (PBL) has gained attention since it incorporates a number of techniques that put the learners at the centre of learning (Blumenfeld, et al., 1991). Basically, PBL refers to learning a specific course content through systematically designed projects in a process-based design. In its broadest sense, PBL is defined as a teaching method that helps learners to improve their competences and knowledge through practising for a definite period to bend over an engaging problem or a complex question. (BIE, URL 1). Within this concept, realizing learning, posing a challenging question, authenticity, active participation, and collaboration are pioneering keywords that describe the process of PBL (Blumenfeld, et al., 1991; Katz, 1992; Thomas, 2000). Theoretical assumptions address that PBL applies to several fields of study for educational purposes (Katz and Chard, 1989) over a sustainable period (Blumenfeld, et al., 1991). In PBL, projects are designed around a driving question and learners strive to address meaningful and authentic solutions to this problem (Thomas, 2000). The process is formulated by systematically defined tasks and products that follow planning, investigating the problem, addressing solutions, and reporting the findings through cooperative tasks (Beckett, 1999). Blumenfeld et al. (1991) also coined the term ‘artifacts’ to refer to products that can also be revised and progressed during the process. The practicability of PBL also led language teachers to account for its advantages specifically in foreign language teaching. Correspondingly, project-based language teaching (PBLT) has also been spotlighted as a learner-centred approach that yields significant speed advantages when implemented in an organised way in teaching a foreign language (Bakar et al., 2009, Collier, 2017; Fragoulis and Tsiplakides, 2009; Kimsesiz et al., 2017; Larsson, 2001; Legutke and Thomas, 1991; Sadeghi, et al., 2016). Yet, studies that show the tendency of using PBL in EFL teaching in Turkiye is limited. Presenting a documented review of research through emphasising teacher practice may reveal the challenges in implementing PBL in EFL teaching in Turkiye. Thus, one of the main aims of this paper was to survey the perceptions of English teachers on implementing PBL in teaching EFL. The study also aims to investigate the reasons for the limitations in implementing PBLT in EFL teaching in Turkiye. With these aims in mind, the research questions that led to the investigation are:

- 1- Are Turkish EFL teachers familiar with the implementation of PBL?
- 2- What are the perceptions of EFL teachers on using PBL?
- 3- For what reasons do EFL teachers prefer implementing PBL?
- 4- For what reasons do EFL teachers refrain from implementing PBL?

Literature Review

Project Based Learning

Originally, the use of PBL goes back to Dewey’s practical methods that promote learning by doing (Du and Han, 2016; Thomas, 2000). As a constructivist approach, PBL puts learners at the centre of learning and requires the active engagement of the participants to construct knowledge (Erdem, 2002). In PBL, projects are designed around a driving question and learners strive to address meaningful and authentic solutions to this problem (Thomas, 2000). The process is formulated by systematically defined tasks and products that follow planning, investigating the problem, addressing solutions, and reporting the findings through cooperative tasks (Beckett, 1999). Thomas (2000) suggested some criteria to border the lines of a project involving centrality which implies that projects are central to the curriculum; a driving question around which the project is based, constructive investigation for a solution, autonomy that promote learners’ engagement, and realism which signs authenticity. Similarly, Blumenfeld, et al., (1991) proposed that a driving question and an artifact representing a product are two main components of PBL. This way, learners may engage enthusiastically in an authentic environment (Kimsesiz, et al., 2017). Incorporating hands-on activities, PBL advocates the discovery of learning that involve interdisciplinary themes, field trips, and experiments in laboratories (Thomas, 2000).

A well-planned and organised process is key to effective implementation in PBL (Nguyen, 2011). Hence, as discussed by Nguyen (2011), several factors need to be accounted to design a well-equipped implementation. Firstly, the project aims should comply with the aims of the curriculum by realising content learning both in process and product. Secondly, learners should be allocated adequate time for the phases in the projects, and they should also be allowed to access available subject matter resources. Another significant aspect of PBL is that it sustains authenticity enabling real-world applications (Erdem, 2002) and concerns (Nguyen, 2011). In this sense, authenticity will provide an opportunity for learners to experience the process from scratch through examination, reflecting ideas, offering solutions, and collaboration with peers (Nguyen, 2011). As one of the most important aspects highlighted by several explanations, collaboration among participants is advocated at almost every step in PBL (Blumenfeld et al., 1991). It is remarkable that PBL enables students to build a social relationship with their peers (Beckett and Slater, 2005; Çırak, 2006) and develops their cognition (Trepianer-Street, 1993) and autonomy (Thomas, 2000). It also promotes self-management strategies of the learners during the completion of a project (Kimsesiz, et al., 2017). It enables each participant to receive opportunities and support to direct project documentation effectively and to engage learners in real-world research practices (Thomas, 2000).

Another highlighted feature of PBL is that it positively affects learning and boosts learner motivation (Beres, 2011; Blumenfeld et al., 1991) which helps learners to better understand the content of the subject matter. PBL also helps learners to enhance their autonomy during engagement in planning the project (Skehan, 1998). Hence, this condition is advocated by the comparison that the more learners feel responsible for their learning, the more autonomous they grow (Nguyen, 2011).

As reflected by Mikulec and Miller (2011), through PBL, learners are engaged with several learning spots such as “experiential and negotiated learning, problem-solving, and research” (p. 81). PBL elicits collaboration among learners from elementary assignments to complicated tasks that take a long period to complete. As reflected by Lee (2002), PBL provides enjoyment as PBL is designed in accordance with the students’ interests within a specific context. Hence, for an efficient process, it is offered to focus on areas that appeal to learners’ interest and knowledge for a much more effective process of implementation (Lee, 2002).

One important aspect of implementing PBL is that learners need to be provided with adequate guidance and feedback (Katz and Chard, 1989). As sketched by Mikulec and Miller (2011) PBL requires careful planning. Teachers need to organise projects that motivate learners’ participation and encourage inquiry (Blumenfeld, et al., 1991) and dedicate sufficient time to a well-organized process (Condliffe, 2016). In the process of implementation, PBL focuses on the learner, and the teacher acts as a “facilitator” and “motivator” (Nguyen, 2011, p. 140). Thus, having detailed knowledge about the content of the project, illustrating the topics, making adaptations when needed, and managing the process in an organised way are all important for an effective outcome (Blumenfeld et al., 1991).

For a systematic implementation, identifying steps in advance of organising project-based learning is essential. As described by Stoller (1997) and Thomas (2000), these steps begin with the identification of the theme or the problem, determining the purposes, structuring the project and the groups, and establishing the work program and the steps. Later, the process is directed to adjusting the measures and assessment instruments and lastly, resource identification for gathering information. After possible solutions are generated, the information and the solutions are analysed, and the product or the project is presented to real audiences. Finally, the process is evaluated in terms of efficacy and deficiencies.

In this context, it is worthwhile to consider the process of evaluation and assessment. Involving multiple criteria for a more reliable evaluation procedure, it covers both cooperation and individual work, participants’ problem-solving, metacognitive and interactive skills (Thomas, 2000). As outlined by Thomas (2000), these measures may involve “observation, paper and pencil tests, performance tasks, standardized tests, ratings of student products, student self-reports, and the testimony of experts” (p. 39). There may be some situations that limit the implementation of PBL. The physical conditions of the school, time limitations, difficulty in equating the projects with the syllabus, and the performance of the teachers may cause avoidance in undertaking this multifaceted task (Hertzog, 1994). Relatedly, teachers need to pay regard to these potential restrictions and challenges for a well-organized process.

Project Based Language Teaching (PBLT)

Project-based language teaching was first introduced by Hedge (1993) to promote learner-centred teaching. In project-based language teaching (PBLT) there is a direct relationship between language learning and designing projects (Legutke and Thomas, 1991). As explained by Larsson (2001), once engaged in PBL, learners can develop their communicative, thinking, and problem-solving skills.

As pointed out by Nguyen (2011), PBL enables improving multiple skills to be improved in an “integrated, meaningful, ongoing activity” (p. 141). Research also confirms the effectiveness of PBL in improving speaking skills (Nguyen, 2011; Sirisrimangkorn, 2018; Türker, 2007) and writing performance (Köroğlu, 2011; Musthafa, 1997; Sadeghi, et al., 2016) of EFL learners. Some other studies confirm that PBL enhances learners’ socialization (Beckett and Slater, 2005; Çırak, 2006). Comparative studies also confirm that EFL learners taught with PBL outperform those taught with traditional approaches (Köroğlu, 2011; Türker, 2007; Yıldız, 2009).

With reference to PBL for foreign language teaching, Fragoulis and Tsiplakides (2009) implicated that as a source of inspiration and encouragement to learners, teachers can achieve pedagogical aims through knowledge of reformed teaching methods, and voluntariness to work with innovative teaching practice rather than just continuing with non-traditional teaching practices. According to Collier (2017), there may be some challenges that need to be considered involving scaffolding activities in the L2, time limitation to maintain all tasks, and lack of teacher knowledge about the use of PBL. However, running practice, collaboration with other involved or experienced teachers, and ongoing examination of successful projects can pave the way for a much more effective PBL implementation (Collier, 2017; Peterson and Nassaji, 2016).

Aiming to investigate whether anxiety and inadequate motivation could affect the willingness to communicate, Farouck (2016) used PBL to increase the motivation of learners and content relevance. Grouping students to conduct fieldwork activities in English, learners were directed to deal with content and peers through Web 2.0 environments. They also engaged in communicative tasks and presented their projects in the classroom supplemented with peer feedback. The study showed that students could develop language and evaluation skills for presentation. It was also found that learners’ communication anxiety was diminished. Moreover, learners’ language and evaluation skills for the presentation were also improved. In another study that investigated and compared ESL teachers’ and learners’ beliefs and attitudes toward PBL in L2 classrooms, Peterson and Nassaji (2016) collected data from 118 participants of whom 88 were students and 30 were teachers. The data were gathered through interviews and parallel written questionnaires. The findings demonstrated that both teachers and students showed positive attitudes towards PBL and marked several advantages of PBL in language learning compared to traditional approaches. The participants also figured significant points when implementing a project-based design. As a result, Peterson and Nassaji (2016) emphasized the importance of teachers’ education about the current teaching approaches that focus collaboration and learner participation. More recently, Bakar et al. (2019) found out that PBL proved to be a suitable and enjoyable approach to teaching English and effective for learners with low proficiency in English. Bakar et al. (2019) also highlighted that meticulous planning, guided instructional approach, and the right implementation can bear profitable outcome.

In the review of the related literature and the research, PBL emerges as a fruitful approach in several ways not only for a variety of pedagogies (Katz and Chard, 1989; Thomas, 2000) but also for EFL teaching (Bakar et al., 2009, Collier, 2017; Fragoulis and Tsiplakides, 2009; Kimsesiz et al., 2017; Larsson, 2001; Legutke and Thomas, 1991; Sadeghi, et al., 2016). Despite promising results, little research has documented the perception of EFL teachers in organising activities in a project-based design (Kemaloğlu Er, 2022). Despite the small scale, this study attempts to fill this gap in the literature.

Methodology

Research design

The analysis of the research questions requires the operation of both qualitative and quantitative analysis. Hence, the study is based on a mixed-method design as this type of design enables different combinations of qualitative and quantitative research for data collection and analysis (Dörnyei, 2007).

Participants

77 Turkish EFL teachers voluntarily participated in the study. 64 of the participants were female (83%) and 13 were male (17%). Their teaching experience ranged between 1 – 35 years ($M=14,4$) and their age ranged between 23-57 ($M=37$). For the distribution of the questionnaire, convenience sampling was employed as it is practical (Creswell, 2007) to reach to the volunteering English teachers to participate in the study. The participants were all non-native English teachers working at state or private schools at different levels all around Türkiye. Nearly half of the participants ($n=33$, 44%) reported that they work in a secondary school and other participants stated that they work in a primary school ($n=22$, 28%) and high school ($n=22$, 28%). The distribution of their department of graduation elicits that most of the participants were graduates of English Language Teaching departments ($n=63$, 82%) and a few of the participants ($n=7$, 9%) were graduates of English Language Literature and other departments.

Instrument

The instrument used in the study consists of 16 items that cover attitudinal questions. Briefly, attitudinal questions examine the attitudes, ideas, beliefs, and interest of the people taking part in a questionnaire (Dörnyei, 2007). Questions 1-5 covered demographic information about the participants. Questions 6-16 asked participants to clarify their general perceptions about the use of PBLT in teaching EFL. Questions 7, 8, 9, and 11 required a yes-no reply, and Q12 and Q14 involved multiple selections of answers. Participants were also invited to provide reflections in open-ended questions (Q13, Q15, and Q16) about the use of PBLT in EFL teaching. The questionnaire was adapted from a questionnaire by Liu, et al. (2021) who focused on investigating the perceptions of EFL instructors of task-based language teaching in China. Their instrument also involved 16 items covering the same procedures of investigation mentioned above. For the content validity of the items in the questionnaire on PBLT, the item-object congruence (IOC) was used by two independent scholars to check the quality of the items in the questionnaire. The IOC Index mean of scored 1.00 for each part in the questionnaire (Turnet & Carlson, 2003). The Cronbach Alpha coefficient for internal consistency reliability of the items ($n=7$) in Q12 was calculated $\alpha =.73$ and the items ($n=7$) in Q14 was calculated $\alpha =.82$.

Data collection

The questionnaire used in the study was designed in an online data collection program. The data was collected through this online questionnaire form supplemented by a link that was forwarded to participants by a social media program supported by smartphones. The online questionnaire link (see the appendix) was sent to over 100 English language teachers and eventually, 77 of them contributed to the study.

Data analysis

For the analysis of the quantitative data, descriptive analysis was employed and for the quantitative data analysis a thematic analysis (Braun and Clarke, 2006) was adopted. The descriptive analysis of the items 6-12 and item 14 involved frequency and percentage values of the responses as specific measures. As the questions 13, 15, and 16 involved qualitative analysis, thematic analysis was applied to get the gist of the responses. Thematic analysis deals with “identifying, analysing, and reporting patterns or themes within the data” (Braun and Clarke, 2006, p. 35). Hence, the data were read for two times for comprehending the general trend of the data. Later, codes were generated from the data and initial themes were formed. Finally, the data was contextualized after labelling the themes. Furthermore, total word count and the distribution of top 10 words in the transcript reflected by the participants in open-ended questions were also analysed through an online word counter system for the qualitative data in the study. Irrelevant words such as ‘the’ or ‘and’ were not included in the analysis of the data.

Procedure

For the first phase of the study, items in the questionnaire were identified and designed. As the questionnaire used in the study was adapted from a questionnaire that focused on the implementation of task-based language learning (Liu et al., 2021), the wording of the theme was changed to match the implementation of project-based language learning. The order of the questions was designed in the same way as it was on the original survey. Yet

the fourth item that asked participants to elicit whether they were teaching English for English majors or non-English majors was eliminated as this question was irrelevant to the course of this study. On addition, question 16 was also removed as it asked a consent for interview which is not involved in this study. However, department of graduation and the school type where the participants serve as an English teacher was added to the demographic information part in the questionnaire. After the refinement of the questionnaire, it was forwarded to two different scholars to review the questions and evaluate in terms of consistency and relevance. Later, after the confirmation from the scholars through the content validity measure, the online link was sent to participants. After three weeks of data collection, the results were analysed employing both qualitative and quantitative analysis. The reliability analysis was operated through a statistical package program to measure the internal consistency of the items ($n=7$) in Q12 and Q14. After this process, the findings were reported.

Findings

In response to Q6 (Are you familiar with PBLT in teaching English?), nearly half of the participants ($n=36$, 47%) reported that they have a little familiarity, and some of them ($n=16$, 21%) reported that they were not very familiar with this method. Moreover, a few of the participants ($n=8$, 10%) stated that they were not familiar at all. On the other hand, some of the teachers ($n=17$, 22%) revealed that they were very familiar with PBLT. The distribution of responses to 7, 8, and 9 are given in Figure 1 below.

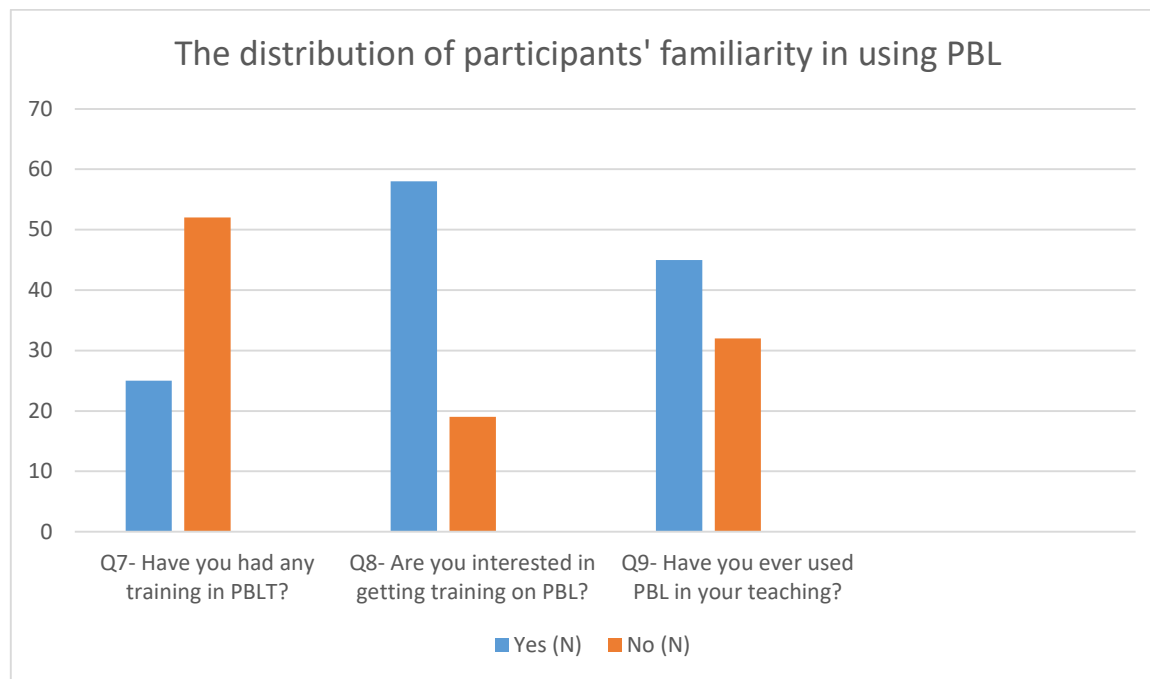


Figure 1. The distribution of participants' familiarity in using PBL in teaching EFL

In response to Q7, more than half of the participants ($n=52$, 68%) revealed that they did not have any training in the use of PBLT in language teaching. For Q8, the majority of the participants ($n=58$, 75%) stated that they were interested in getting some training on the use of PBLT. With reference to Q9, most of the participants ($n=45$, 58%) noted that they also used PBL in teaching English.

Q10 interrogated the frequency of implementing PBLT and the results figure that nearly half of the participants ($n=29$, 38%) revealed that they never used it. Similarly, some of the participants ($n=27$, 35%) noted that they use PBLT less than once in every 10 lessons. Few of the teachers ($n=14$, 18%) reflected that they use PBLT about once in every 6-10 lessons. Yet, very few of the teachers ($n=7$, 9%) reported using this method once in every 2-5 lessons. The common frequency of implementing PBLT shows that it was rarely used in English classes by the participants.

In response to Q11, more than half of the participants ($n=42$, 55%) reflected that they do not use PBLT in teaching English.

Table 2. Reasons for Implementing PBL in EFL classes

| Option | Frequency | % |
|--|-----------|----|
| PBL increases learners' academic growth. | 32 | 42 |
| PBL progresses learners' interactive skills. | 55 | 71 |
| PBL activates learners' needs and interests. | 46 | 60 |
| PBL improves learners' autonomy | 24 | 31 |
| PBL provides learners with a collaborative learning environment. | 42 | 55 |
| PBL is suitable for small group work. | 27 | 35 |
| PBL grants a relaxed environment to sustain the target language use. | 36 | 47 |

In response to Q12, participants opted for the reasons for implementing PBL in teaching English. As displayed in table 2, the pioneering options involved that PBL improves learners' interactive skills ($n=55$, 71%), activates learners' needs and interests ($n=46$, 60%), and creates a collaborative learning environment ($n=42$, 55%). Nearly half of the participants clicked that PBL helps learners for academic growth ($n=32$, 42%), provides learners with a relaxed atmosphere to increase target language use ($n=36$, 47%), and fosters learner autonomy ($n=24$, 31%). Moreover, some of the participants pointed out the idea that PBL was suitable for implementation in a small group of learners ($n=27$, 35%).

In response to Q13 which asked participants to reflect on other reasons for implementing PBL in EFL instruction, P. 61 noted that PBL enables learner participation providing learning by doing and improving the speaking skills of the participants.

“PBL enables learners to actively participate. It also promotes learning by doing. When we implement a project-based approach for a specific topic, students learn the related vocabulary easily. We plan the presentation with appropriate speech items for learners' level. So, it also motivates them in speaking” (P. 61).

Another participant (P. 22) described that PBL is a good alternative for motivating learners, especially children.

“It cannot be used as the main approach in teaching a language, but some specific techniques are highly applicable for project-based learning. Students focus on a certain topic, and they learn it well. To increase motivation and speaking, and to arrange activities that promote learner participation, PBL can be a fine alternative. Especially with children who need movement in the classroom” (P. 22).

In response to Q14 which asked the reasons for refraining from using PBLT in English classes, the results are as follows:

Table 3. Reasons for refraining from using PBL in teaching EFL

| Option | Frequency | % |
|---|-----------|----|
| Assessment of learners' project-based performance is problematic. | 9 | 12 |
| I have restricted proficiency in the target language. | 5 | 7 |
| I have limited knowledge of project-based instruction. | 17 | 22 |
| PBL requires much preparation time in comparison to other approaches. | 32 | 42 |
| Students are not accustomed to project-based learning. | 26 | 34 |
| Textbook materials are not applicable for PBL implementation. | 43 | 56 |
| Large class size impedes PBL implementation. | 47 | 61 |

As depicted in table 3 above, more than half of the participants avoid implementing PBL in teaching English due to inappropriate materials in textbooks ($n=43$, 56%) and large class sizes ($n=47$, 61%). Some other participants reflected that they cannot use PBL since their knowledge of using PBL is inadequate ($n=17$, 22%), PBL requires focused preparation ($n=32$, 42%), and students are not accustomed to having classes with PBL

($n=26$, 34%). A minority of the teachers confessed that their target language proficiency is limited ($n=5$, 7%) and that they have difficulty in assessment with PBL ($n=9$, 12%). Given these points, as revealed by the findings, teachers refrain from implementing PBL in EFL teaching due to a variety of reasons.

In response to Q14 which asked participants to reflect on their reasons for avoiding implementing PBL in English classes, they ($n=12$) revealed several justifications such as time limitations, learners' low level of interest, and limited linguistic knowledge. As noted by P. 42, the topics may not be appropriate for students' interests.

"Sometimes the project topics are not interesting to the learners, or the topics are outdated" (P. 42).

One of the participants (P. 31) wrote that she needs to prepare students for an examination that will take place at the end of the academic year and cannot allocate adequate time for such kind of activities.

"Especially in the 8th grade, because of the high school entrance exam, it is difficult to spare time for the PBL. We need to take multiple-choice tests to get prepared for the examination, not just any other practical implementations" (P. 31).

Concerning Q16, participants were requested to suggest any other comments or reflections concerning implementing PBL in English instruction in Turkey. Some of the participants reflected their ideas based on their experiences in using PBL in English classes. The comments that promote using PBL are as follows:

"I can sometimes implement PBL in my classes and my students are really keen on using the target language. If we have time, we use this method" (P. 13).

"Once applied thoroughly, PBL is the best way to learn and teach but it is obvious that the need for time and money makes it difficult to implement" (P. 21).

"There must be collaboration among students and teachers. No fear. Students should feel relaxed. Projects must be given according to students' interests" (P. 28).

"It can bear positive outcomes if PBL is also involved for assessment of learner participation and the development of speaking skill" (P. 72).

Some other reflections were directed at challenges in implementing PBL in English instruction. Parallel to their pointed ideas in the previous questions, some of the participants wrote that implementing PBL would take much time and effort, so they could not organise a project-based English instruction. In this sense, P. 24 figured that,

"I think that the implementation of PBL can't be efficient in Türkiye. Students need to have a certain amount of knowledge. Numbers of students and student proficiency level are not sufficient for this implementation" (P. 24).

Similarly, P. 21 wrote that

"Implementing PBL takes much more time than the regular class activities, so we need extra class hours for project activities" (P.21).

Another important point noted by several participants ($N=5$) was that large class size is a great impediment to organising a project-based course design.

"Crowded classes are an obstacle for this method" (P. 51).

"The classes are very crowded, the level of the students is not enough, the class is not suitable for many of the activities" (P. 54).

"Large classes are a big problem to implement" (P. 73).

"Large class sizes prevent us from doing the lessons in the way we want" (P. 62).

Handling the issue from distinct perspectives, P. 9 elaborated that:

As a practitioner of the curriculum, I am supposed to complete the contents in the plan which is defined by MoNE (Ministry of National Education). Therefore, we have limited time to implement PBL which is time-consuming. However, I can say that PBL can be used well if it takes its source from active learning which is done by doing and experiencing, and the active

participation of the students. Besides, students' learning styles and individual differences also play an important role while implementing PBL. Uninterested students may lead to problems in classroom management or their groups. While working in groups, they have to collaborate, use technology, communicate with each other, and be productive. If they lack these skills, PBL may not be implemented well" (P. 9).

The thematic analysis of the data content revealed 6 major themes that focus on the implementation of PBL in English classes. These are 'time limitation' ($f=6$); 'active participation' and 'crowded classes' ($f=4$); 'lack of materials', 'improving speaking', and 'motivation' ($f=2$) respectively. Once examined, the total word count of the whole transcript from participants was 486 words of which 54% ($n=263$) consisted of primary key words and the rest was common words ($n=223$ words, 46%). The most frequently occurring primary 10 keywords that appear in the reflections by the respondents were 'students' ($f=11$), 'time' ($f=6$), 'implementation' ($f=5$), 'need' ($f=5$), 'class' ($f=4$), 'activities' ($f=4$), 'project' ($f=4$), 'learning' ($f=4$), 'speaking' ($f=3$), and 'participation' ($f=3$). The distribution of the top ten keywords in the total word count shows that related keywords are among essential parts of the implementation with reference to PBL.

Discussion

R.Q.1- Are Turkish EFL teachers familiar with the implementation of PBL?

The results for the familiarity of participants with PBL showed that the familiarity level of the participants was not adequate to implement PBL in an English course design. Moreover, the frequency of integrating PBL in English instruction was also low. As displayed in the findings, most of the respondents (55%) self-reflected that they do not use PBL in EFL instruction. There may be some challenges in the consideration of implementing PBL (Hertzog, 1994). Time management, the context of the activities being directed, and designing valid and reliable assessment tools may cause teachers to refrain from implementing PBL (Aldabbus, 2018). Moreover, teachers need to gain understanding the techniques and practical experience in implementing the project approach (Mentzer et al., 2017). As suggested by Mentzer et al. (2017), teacher training on the integration of PBL is essential to overcome the potential drawbacks of implementing PBL approach. One significant aspect of PBL was that; teachers play an important role as a facilitator in the design of the projects (Nguyen, 2011). As PBL requires careful planning and organisation (Mikulec and Miller, 2011; Nguyen, 2011), teachers should arrange project design to motivate learner participation and encourage inquiry (Blumenfeld, et al., 1991). Moreover, to achieve fruitful results, teachers need to have detailed knowledge of the project content, illustrate topics, make adaptations, and manage the process in a systematic way (Blumenfeld, et al., 1991). Reviewing all these accounts, teachers need to have detailed knowledge about the implementation of a project-based course design in EFL instruction.

R. Q. 2- What are the perceptions of EFL teachers on using PBL?

The results for this question revealed that most of the participants (68%) did not have any training in implementing PBL in EFL teaching, yet three out of four of the participants (75%) reported that they would be interested to have training in this issue. In addition, more than half of the participants stated that they use PBL in English instruction yet, as reported by the participants the frequency of implementing PBL was very low rating less than once in every 10 lessons (35%), once in every 6-10 lessons (18%), and once in every 2-5 lessons (9%). Nevertheless, more than half of the instructors (55%) reflected that they do not use PBL in EFL instruction. Linked to these findings, teacher training on the use of innovative practices and techniques in foreign language teaching emerges as an important part of effective language teaching (Peterson and Nassaji, 2016). Hence, it is vital for EFL teachers to manage the process of the project work for an efficient outcome (Blumenfeld et al., 1991).

R. Q.3 - For what reasons do EFL teachers prefer implementing PBL?

The results regarding the reasons for preferring PBL in teaching English demonstrated that the respondents consider the usefulness of PBL in improving learners' interactive skills, activating their needs and interest, and enabling learners with a collaborative learning environment. According to the results, participants also figured that PBL enhances learners' academic achievement and learner autonomy and increases target language use in a relaxed atmosphere. The respondents also put it down that by realizing learning by doing, PBL enables active

engagement of the learners. It also helps learners gain vocabulary insight and advance speaking skills and improves motivation.

Within this scope, respondents' reflections are in line with the descriptions and implications in the literature. Collaboration was cited as a key aspect of PBL that developed social relationships among participants and enabled them to engage in real-world practices (Beckett and Slater, 2005; Blumenfeld, et al., 1991; Çırak, 2006; Mikulec and Miller, 2011). Furthermore, that PBL affects learning positively and improves learner motivation was also emphasized (Beres, 2011; Blumenfeld et al., 1991). It was also purported that organising a project-based course design would improve learner autonomy (Nguyen, 2011; Skehan, 1998; Thomas, 2000) as the process is based upon learner-centred tasks (Beckett, 1999; Erdem, 2002). Learner interest was featured as another essential criterion of PBL as learners' motivation and participation would increase when the topics and tasks appeal to the interests of the participants. The related literature also encompassed that PBL was a favourable approach in improving students' speaking skills (Nguyen, 2011; Sirisrimangkorn, 2018; Türker, 2007) and writing performance (Köroğlu, 2011; Musthafa, 1997; Sadeghi, et al., 2016) in the English language. Compared to traditional methods, PBL instruction yielded fruitful results in teaching EFL in the Turkish context (Köroğlu, 2011; Türker, 2007; Yıldız, 2009). Drawing on these expositions, integrating PBL in EFL instruction will serve as a promoter of language teaching with a wide range of interrelated advantages.

R. Q. 4- For what reasons do EFL teachers refrain from implementing PBL?

Despite all promising implications, this study also discovered that in most cases, EFL teachers hesitate to use PBL or they are unaware of the potential benefits of PBL in English instruction. The findings uncovered that the majority of the participants alleged large class sizes and inappropriate materials in textbooks as an obstacle to implementing PBL. Furthermore, respondents confessed that they had limited knowledge of the use of PBL, and students were not accustomed to doing project work. Nearly half of the participants also stated that PBL requires a tedious preparation compared to other approaches. The respondents also typed that project topics should appeal to students' interest, but some topics may not be engaging enough, or they may even prove to be outdated. Some of the teachers also noted that the conditions in the Turkish context may not be suitable for a process-based implementation as the time duration allocated for EFL classes was not adequate, and learners get prepared for examinations in the form of multiple-choice tests. Another important issue put down by one of the respondents was that as EFL teachers, they had to stick to a course curriculum that was previously identified by the MoNE in Türkiye. Moreover, it was also written that students should have a sufficient proficiency level and skills in using technology, collaboration, and group work. Otherwise, causing problems in classroom management, it would not be suitable for a project-based implementation in English classes. These results of the thematic analysis also promoted the description of PBL in general eliciting that PBL enables active participation and improves speaking skill and motivation. Yet, time limitation and crowded classes were referred as challenges in terms of implementation.

As modelled by Nguyen (2011) the key to successful PBL implementation is a well-organized process. Thus, several issues should be taken into account when arranging project-based instruction. Initially, the aims of the project design and the curriculum should be parallel in scope (Hertzog, 1994). Time allocation should be adequate as PBL is based on a definite period of extended time (Collier, 2017; Condliffe, 2016; Hertzog, 1994). The teachers should also have detailed knowledge about how to implement a project-based course design (Collier, 2017; Hertzog, 1994). Otherwise, teachers may refrain from arranging courses based on a project design (Aldabbus, 2018; Mentzer et al., 2017). What merits a specific comment here is that teachers should pay attention to the potential challenges as well as to the school context for a successful implementation process (Thomas, 2000). As highlighted by Peterson and Nassaji (2016), teachers with training on current approaches in language teaching may affect their willingness to try different teaching methods and strategies for their classroom.

Conclusion

This study aimed to investigate EFL teachers' perceptions of using PBL in English instruction. The results indicated that EFL teachers' level of familiarity with PBL was low. In other words, most of the participants were not aware of the usefulness of PBL in language instruction. An important point elicited in the study was that most of the instructors did not use PBL and even did not have adequate knowledge about the process of PBL.

Within this regard, it is essential to follow training programs that introduce not only PBL but also other related innovative and learner-centred language teaching methods and techniques. It was also found that participants revealed promising ideas about the benefits of PBL illustrating that PBL was effective as it promotes learner autonomy, motivation, engagement, and participation. However, PBL was not without its challenges. Within this regard, the study concluded that instructors may abstain from PBL implementation due to limited knowledge about how to direct English instruction based on a project design. Furthermore, PBL may not be preferable due to time limitations, long preparation time, insufficient materials, and curriculum requirements in the Turkish context. Parallel to the findings, pedagogical implications were offered for a more effective project-based course design in EFL and how to direct practitioners for a well-designed implementation of PBL in English instruction.

Pedagogical Implications

In light of all these indications, it is important to provide practical implications for a better procedure for the implementation of PBL. For practitioners, it is of vital importance to participate in training courses or making research about how to best implement PBL in EFL instruction. Participating in training courses about the implementation of PBL will make instructors more aware of the benefits of PBL in EFL instruction and it will contribute to effective outcomes in terms of improving motivation, learner autonomy and engagement, collaboration, and investigation. Moreover, integrating project-based activities will develop learners' language skills, speech production, and vocabulary growth.

Limitations and Further Research

The study was limited to 77 EFL teachers. With a larger number of participants, more elaborate results can be attained. Moreover, the study focused on the perceptions of EFL teachers about the implementation of PBL in Turkey. Focus on other aspects of PBL implementation will reveal more detailed results. Thus, studying with a larger sample of participants and different aspects of PBL is suggested for more extensive results and implications.

References

- Aldabbus, S. (2018). Project-based learning: Implementation & challenges. *International Journal of Education, Learning and Development*, 6(3), 71-79.
- Bakar, N. I. A., Noordin, N., & Razali, A. B. (2019). Improving oral communicative competence in English using project-based learning activities. *English Language Teaching* 12(4). 73-84. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n4p73>.
- Beckett, G. H. (1999). *Project-based instruction in a Canadian secondary school's ESL classes: Goals and evaluations* (Doctoral dissertation, University of British Columbia).
- Beckett, G. H., & Slater, T. (2005). The project framework: A tool for language, content, and skills integration. *ELT journal*, 59(2), 108- 116. <https://doi.org/10.1093/eltj/cci024>.
- Beres, P. J. (2011). *Project- based learning and its effect on motivation in the adolescent mathematics classroom*. Education and Human Development Master's Theses. Paper 39.
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 369-398. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139>.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), pp. 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Collier, L. D. (2017). *Using a Project-Based Language Learning Approach in the High School Spanish Classroom: Perceived Challenges and Benefits*. Brigham Young University. All Theses and Dissertations. 6542. <https://scholarsarchive.byu.edu/etd/6542>. Unpublished MA thesis.

- Condliffe, B. (2019). Project-based learning: A literature review. Lucas Education Research. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED578933.pdf>.
- Çırak, D. (2006). *The use of project-based learning in teaching English to young learners*. Unpublished Master's Thesis. Selçuk University, Konya.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design -Choosing Among Five Approaches*. Sage Publications.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford University Press.
- Du, X. M., & Han, J. (2016). A literature review on the definition and process of project-based learning and other relative studies. *Creative Education*, 7, 1079-1083. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.77112>.
- Erdem, M. (2002). Project based learning. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 172-179.
- Farouck, İ. (2016). A project-based language learning model for improving the willingness to communicate of EFL students. *Systemics, Cybernetics and Informatics* 14(2), 11-18.
- Fragoulis, I. & Tsiplakides, I. (2009). Project-Based Learning in the Teaching of English as A Foreign Language in Greek Primary Schools: From Theory to Practice. *English Language Teaching* 2(3). 113-119. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083088.pdf>.
- Hedge, T. (1993). Key concepts in ELT. *ELT Journal*, 47(3), 275–277. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/47.3.275>.
- Hertzog, N. B. (1994). Impediment to a Project- based and integrated curriculum: A Qualitative study of curriculum reform. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans*.
- Katz, L., & Chard, S. (1989). *Engaging children's minds: The project approach*. Norwood, NJ: Ablex.
- Katz, L. G., & Chard, S. D. (1992). *The project approach*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED340518).
- Kemaloğlu Er, E. (2022). Project-based EFL learning at the tertiary level: Research, translation, creativity and interaction. *Journal of Turkish Education*. 11(3), 162-182. <https://doi.org/10.19128/turje.1061653>.
- Kimsesiz, F., Dolgunsöz, E., & Konca, M. Y. (2017). The Effect of Project Based Learning in Teaching EFL Vocabulary to Young Learners of English: The Case of Pre-School Children. *International Journal of Language Education and Teaching* 5(4), 426-439. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581572.pdf>.
- Köroğlu, M. (2011). *The effects of project based and portfolio based learning on high school students' reading and writing skills in English*. (Unpublished Master's thesis) Uludağ University, Bursa.
- Larsson, J. (2001). *Problem-Based Learning: A possible approach to language education?* A thesis submitted to Polonia Institute, Jagiellonian University.
- Lee, I. (2002). Project work made easy in the English classroom. *Canadian Modern Language Review*, 59, 282-290.
- Liu, Y., Mishan, F., & Chambers, A. (2021). Investigating EFL teachers' perceptions of task-based language teaching in higher education in China. *The Language Learning Journal*, 49(2), 131-146. <https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1465110>.
- Mentzer, G. A., Czerniak, C. M., & Brooks, L. (2017). An Examination of Teacher Understanding of Project Based Science as a Result of Participating in an Extended Professional Development Program: Implications for Implementation. *School Science and Mathematics*, 117(1-2), 76-86. <https://doi.org/10.1111/ssm.12208>.
- Mikulec, E. & Miller, P. C. (2011). Using project-based instruction to meet foreign language standards. *The Clearing House*, 84: 81–86. <https://doi.org/10.1080/00098655.2010.516779>.

- Musthafa, B. (1997). *Literacy activities in a fifth grade informal, project- based literature program a qualitative case study of instructional supports and children's learning engagement*. Doctoral dissertation. The university of Ohio, Ohio, USA.
- Nguyen, T. V. L. (2011). Project-based learning in teaching English as a foreign language. *VNU Journal of Science, Foreign Languages* 27(2), 140-146. <https://js.vnu.edu.vn/FS/article/view/1476>.
- Peterson, C. & Nassaji, H. (2016). Project-Based Learning through the Eyes of Teachers and Students in Adult ESL Classrooms. *The Canadian Language Review* 72(1), 13-39. <http://doi.org/10.3138/cmlr.2096>.
- Sadeghi, E., Biniiaz, M., & Soleimani, H. (2016). The impact of project-based language learning on Iranian EFL learners' comparison/contrast paragraph writing skills. *International Journal of Asian Social Science*, 6(9), 510-524. <https://doi.org/10.18488/journal.1/2016.6.9/1.9.510.524>.
- Sirisrimangkorn, L. (2018). The use of project-based learning focusing on drama to promote speaking skills of EFL learners. *Advances in Language and Literary Studies* 9(6). 14-20. <https://doi.org/10.7575/aic.all.v.9n.6p.14>.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.
- Stoller, F. (2002). Project work: A means to promote language content, J. C. Richards & Willy A. Renandya (Eds.). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, 107-120. Cambridge University Press.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on Project-based learning*. San Rafael, CA: The Autodesk Foundation. Retrieved from: http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf.
- Trepanier-Street, M. (1993). What's so new about the project approach?. *Childhood Education*, 70(1), 25-28. <https://doi.org/10.1080/00094056.1993.10520977>.
- Turner, R. C., & Carlson, L. (2003). Indexes of item-objective congruence for multidimensional items. *International Journal of Testing*, 3(2), 163-171.
- Türker, M. (2007). *Evaluation of the effects of project based learning to speaking proficiency in foreign language use*. Unpublished Master's Thesis, Ankara University, Ankara.
- Yıldız, F. (2009). *The effects of project – based learning on student achievement in vocabulary learning of 6th grade students*. Unpublished Master's Thesis. Dokuz Eylül University, Izmir.

Internet Sources

- URL 1. http://bie.org/about/what_pbl
- URL 2. <http://www.textfixer.com/tools/online-word-counter.php>.

Appendix- The questionnaire used in the study

| |
|--|
| <p>I voluntarily accept to participate in the study.</p> <p>Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></p> <p>1. Gender?</p> <p>Male <input type="checkbox"/> Female <input type="checkbox"/></p> <p>2. Years of teaching experience:.....</p> <p>3. Age:</p> <p>4. Department of Graduation:</p> |
|--|

English Language Teaching

English Language & Literature

Others

5. Current school type of your workplace?

Primary school

Secondary school

High school

6- Are you Familiar with PBL?

Very familiar

A little familiar

Not very familiar

Not familiar at all

7- Have you had any training in PBL?

Yes No

8- Are you interested in getting some training on PBLT?

Yes No

9- Have you ever used PBL in your teaching?

Yes No

10- Approximately, how often do you use PBL?

about once in every 2-5 lessons

about once in every 6-10 lessons

less than once in every 10 lessons

never

11- Are you still using PBL in your teaching?

Yes No

12- Please put for any reasons that you decide to implement PBL (Multiple choice).

PBL increases learners' academic growth.

PBL progresses learners' interactive skills.

PBL activates learners' needs and interests.

PBL improves learners' autonomy

PBL provides learners with a collaborative learning environment.

PBL is suitable for small group work.

PBL grants a relaxed environment to sustain the target language use.

13- Further to the previous question, if you have other reasons, please write them down.

.....
.....
.....

14- Please put \surd any reasons that you avoid implementing PBL [Multiple choices]

- Assessment of learners' project-based performance is problematic.
- I have restricted proficiency in the target language.
- I have limited knowledge of project-based instruction.
- PBL requires much preparation time in comparison to other approaches.
- Students are not accustomed to project-based learning.
- Textbook materials are not applicable for PBL implementation.
- Large class size impedes PBL implementation.

15- Further to the previous question, if you have other reasons, please write them down.

.....
.....
.....

16- What are your comments and reflections concerning any aspects of the implementation of PBL in English classes in Turkey?

.....
.....
.....

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Son yıllarda geleneksel eğitim- öğretim uygulamalarından ziyade yeni eğitimsel yaklaşımlar ön plana çıkmaktadır (Erdem, 2002; Köroğlu, 2011). Yapılan çalışmalar farklı pedagojik alanlarla bütünleştirilebilen, yapılandırmacı yaklaşımı destekleyen, öğrenciyi öğretim sürecinde merkeze alan yenilikçi yaklaşımların benimsenmesinin eğitim- öğretim sürecinde daha başarılı sonuçlar ortaya çıkardığını göstermektedir. Bu yenilikçi yaklaşımlardan biri olan proje tabanlı öğrenme (PTÖ) öğrenmeyi belirli bir süreç dahilinde projeler etrafında gerçekleştirmeyi hedefleyen yapılandırmacı ve öğrenci merkezli bir yöntemdir (Blumenfeld, et al., 1991; Thomas, 2000). PTÖ süreci, işbirliği yaklaşımı ile planlama, problemi belirleme, çözüm önerileri sunma ve bulguları raporlama gibi süreçleri takip eden görevler ve proje adı altında ortaya çıkan ürünler üzerinde sistematik olarak düzenlenmektedir (Beckett, 1999). PTÖ beraberinde getirdiği iş birliğine dayalı öğrenme, öğrenen özerkliği, doğal öğrenme, yaparak yaşayarak öğrenme ile 21. Yüzyıl becerilerinin desteklendiği bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Hemen hemen bütün alanlara hitap eden PTÖ, uygulanabilirliği açısından yabancı dil öğretmenlerinin de ilgisini çekmektedir (Bakar vd., 2009, Collier, 2017; Fragoulis ve Tsiplakides, 2009; Kimsesiz vd., 2017; Larsson, 2001; Legutke ve Thomas, 1991; Sadeghi, vd., 2016). Bu alanda yapılan çalışmalar PTÖ'nin yabancı dil olarak İngilizce öğrenilmesinde öğrencilerin konuşma performansının (Nguyen, 2011; Sirisrimangkorn, 2018; Türker, 2007) ve okuma becerilerinin (Köroğlu, 2011; Musthafa, 1997; Sadeghi, vd., 2016) geliştirilmesinde ve kelime öğretiminde (Kimsesiz vd., 2017) başarılı sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Bunun yanı sıra, proje sürecindeki işbirlikçi yaklaşımın öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı da yapılan çalışmalarda belirtilmiştir (Beckett ve Slater, 2005; Çırak, 2006). Ancak ilgili alan yazın incelendiğinde bu alanda uygulamaya yönelik olarak öğretmen görüşleri üzerine gerçekleştirilen yeterli bilimsel veri bulunmamaktadır (Kemaloğlu Er, 2022). Dolayısıyla bu çalışma Türkiye'de yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde PTÖ yönteminin kullanılmasında İngilizce öğretmenlerinin algılarını araştırmayı amaçlamaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda çalışma dört temel araştırma sorusu üzerinden yürütülmüştür:

- 1- Yabancı dil olarak İngilizce öğreten Türk öğretmenleri PTÖ uygulanmasına aşına mıdır?
- 2- İngilizce öğretmenlerinin PTÖ yönteminin kullanılmasına yönelik algıları nelerdir?
- 3- Hangi nedenlerde dolayı PTÖ'yü uygulamayı tercih etmektedir?
- 4- Hangi nedenlerden dolayı PTÖ'yü uygulamaktan kaçınmaktadır?

Bu araştırma soruları doğrultusunda Türkiye'deki farklı düzeyde eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 77 İngilizce öğretmeni çalışmaya gönüllü olarak katılmıştır. Veri toplamak amacıyla Liu vd. (2021) tarafından geliştirilen anket PTÖ için uyarlanarak kullanılmıştır. Anket 16 maddelik açık uçlu ve kapalı uçlu sorulardan oluşmaktadır. Verilerin analizi için tanımlayıcı analiz ve tematik analiz kullanılmıştır.

1. araştırma sorusuna yönelik bulgular öğretmenlerin çoğunun proje tabanlı öğrenme ile çok fazla aşına olmadıklarını ortaya çıkarmıştır. 2. Araştırma sorusuna yönelik olarak proje tabanlı öğrenme yönteminin etkililiği ile ilgili katılımcılar genellikle olumlu görüşler bildirmiştir. Bu konudaki bulgular katılımcıların yarıdan fazlasının (68%) daha önce PTÖ yöntemi ile ilgili eğitim almadığını, dörtte üçünün (75%) bu alanda eğitim almak istediğini, çoğunluğun (58%) ise PTÖ yöntemini derslerinde kullandığını ortaya çıkarmıştır. Katılımcıların ifadelerine göre proje tabanlı dil öğretiminin derslerde kullanılma sıklığının bir hayli az olduğu bulunmuştur. Katılımcıların PTÖ yöntemini tercih etmesinin nedenlerini sorgulayan 3. araştırma sorusuna yönelik bulgular PTÖ'nün etkileşimli becerileri geliştirmesini (71%), öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını harekete geçirmesini (60%), işbirlikçi öğrenme ortamı sunmasını (55%), akademik başarılarını desteklemesini (42%) ve öğrencilere rahat bir öğrenme ortamı sağlamasını (47%) gerekçe olarak göstermiştir. Bu konudaki açık uçlu sorulara verilen cevaplar PTÖ'nün etkili yönlerini vurgular niteliktedir. Katılımcıların PTÖ yöntemini kullanmaktan çekinmelerinin nedenlerini sorgulayan 4. araştırma sorusu ile ilgili ortaya çıkan bulgular daha çok kurumsal ve izlenimle ilgili nedenlerdir. Bu konudaki bulgular, ders kitaplarındaki yetersiz materyallerin (56%), sınıf mevcudunun fazla olmasının (61%), öğretmenlerin PTÖ konusunda yeterli bilgi ve donanıma sahip olmamalarının (22%) ve öğrencilerin PTÖ ile ders işlemeye alışkın olmadıklarını açığa çıkarmıştır. Bu konudaki katılımcı görüşleri, bu bulguları destekleyerek sınavlara hazırlanma sürecinde PTÖ uygulamasının uygun olamayabileceğini, ders saatinin yetersiz olduğunu, geniş kapsamlı bir süreci yönetme konusunda öğretmenlerin ve öğrencilerin geri planda durabileceğini, sunum sürecinde hedef dilde öğrencilerin yeterli iletişim becerilerine sahip olamamasını gerekçe olarak açıklamışlardır.

Bu anlamda çalışmanın bulguları alan yazındaki çalışmaları destekler niteliktedir. PTÖ'nün yabancı dil öğretiminde etkili olmasının yanı sıra uygulamada dikkate alınması gereken konular bulunmaktadır. Bu süreçte öğretmen lider rolündedir ve süreci iyi planlamalıdır (Bakar vd. 2019). Etkili bir uygulama için ders öğretmenin PTÖ uygulanmasında gerekli bilgi ve donanıma sahip olması da önemlidir (Collier, 2007; Fragoulis ve Tsiplakides, 2009; Peterson ve Nassaji, 2016). Aynı zamanda PTÖ uygulamasında belirlenen konuların müfredatla uyumlu olması, zamanın verimli şekilde kullanılması, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine hitap etmesi son derece önemlidir (Hertzog, 1994).

Sonuç olarak proje tabanlı dil öğretimi İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesinde konuşma ve yazma becerilerini geliştirmesi, işbirlikçi öğrenmeyi desteklemesi, öğrenci katılımını ön plana çıkarması, öğrencilerin araştırma yeteneklerini ve İngilizce'de akademik başarılarını geliştirmesi açısından son derece yararlıdır. Etkili ve başarılı bir öğrenme süreci için ders öğretmenin PTÖ'nün uygulanmasında gerekli bilgi ve donanıma sahip olması, süreci iyi planlaması ve yönetmesi, değerlendirmeyi anlaşılır bir şekilde sürdürmesi gerekmektedir. PTÖ'nün uygulanmasında daha verimli sonuçlar elde etmek adına konu ile ilgili eğitici faaliyetlerin takip edilmesi ve uygulama örneklerinin incelenmesi önerilmektedir.

ALMANYA'DAKİ YABANCI DİL ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK UYGULAMALARI EĞİTİMİ

THE PRACTICAL TRAINING OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER CANDIDATES IN GERMANY

Ferdiye ÇOBANOĞULLARI

Gazi Üniversitesi

Yabancı Diller Yüksekokulu

Almanca

ferdiyec@gazi.edu.tr

ORCID: 0000-0003-4025-7858

ÖZ

Geliş Tarihi:

28.02.2023

Kabul Tarihi:

17.05.2023

Yayın Tarihi:

30.06.2023

Anahtar Kelimeler

Öğretmenlik
Uygulaması,
Alman Eğitim
Sistemi,
Yabancı Dil Eğitimi,
Öğretmen Adayları

Keywords

Practical Training,
German Education
System,
Foreign Language
Education,
Teacher Candidates

Öğretmenlik eğitimi uygulamaları teoride öğrenilenlerin pekiştirilmesi ve kişinin mesleki açıdan eksik ve iyi yönlerini keşfedilmesi için oldukça önemlidir. Bu çalışmada Almanya'nın öğretmenlik eğitimi uygulamalarının incelenmesi ve incelemeyle Türkiye'deki yabancı dil öğretmenliği uygulamalı eğitimlerinde yaşadıkları problemlere çözüm önerileri sunmak amaçlanmıştır. Almanya'nın yabancı dil öğretmenlik uygulama eğitimi doküman analizi yöntemi doğrultusunda incelenmiştir. Almanya'nın öğretmenlik eğitimindeki uygulamaları daha önce başka araştırmalara da konu olmuş ve Almanya bu konuda örnek gösterilen ülkeler arasında yer almıştır. İncelemede Almanya'nın eyalet sistemi sonucu üniversitelerin uygulama eğitimi müfredatlarının içerik ve süre bakımından önemli farklılıkları olduğu görülmüştür. Almanya'da tüm üniversitelerin uygulama eğitimine büyük önem verdiği ve Türkiye'den daha uzun süreli uygulamalı eğitimleri olduğu elde edilen en önemli sonuçlar arasında yer almıştır. Ayrıca Almanya'da öğretmen adayları uygulama öncesi hazırlık derslerine katılmakta, uygulama sonrası da uygulama deneyimlerine yönelik birtakım derslere katılarak uygulama eğitimi öncesi ve sonrası öğrenilenleri pekiştirebilme fırsatına sahip olmaktadır. Türkiye'de de uygulama eğitimi için haftalık olarak gidilen kurumlarda ders için ayrılan sürenin uzatılması, uygulama öncesi ve sonrası uygulama eğitimi etkinlikleriyle uygulama eğitiminin içeriğinin zenginleştirilmesi, yabancı dil öğretmenliği eğitimine katkı sağlayacaktır.

ABSTRACT

Teacher education practices are crucial for reinforcing the theories learned and discovering a person's professional strengths and weaknesses. The aim of this study is to examine the teacher education practices in Germany and provide solution proposals for the problems faced by foreign language teacher education departments in Turkey in terms of practical training. The foreign language teacher education practices in Germany were analysed using the document analysis method. The teacher education practices in Germany have been the subject of other studies in the past and Germany is considered one of the countries that serves as a model in this regard. The study showed that there are significant differences in content and duration of practical training curricula in universities due to the state system in Germany. Despite the differences among states, it was found that all universities in Germany attach great importance to practical training and have longer practical training sessions compared to those in Turkey. In addition, teacher candidates in Germany have the opportunity to participate in preparatory courses before the practice and attend certain courses related to their practical experience after the practice, which allows them to reinforce what they have learned before and after the practical training. Similarly, extending the time allocated for teaching practicum in Turkey, enriching the content of practical training with pre- and post-practical training activities, will contribute to foreign language teacher education.

DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1257757>

Atıf/Cite as: Çobanoğulları, F. (2023). Almanya'daki yabancı dil öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları eğitimi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(2), 971-981.

Giriş

Almanya’da öğretmenlik eğitimi önemli bir yere sahiptir. Almanya’nın düzenli ve disiplinli yaşam tarzının eğitim gibi hayatın her bölümüne yansıdığı söylemek yanlış olmayacaktır. Literatürde Almanya’nın öğretmen eğitim sisteminin örnek gösterildiği ve araştırıldığı çalışmalar mevcuttur (Dietrich, 2010; Tsujino, 2015). Farklı ülkelerden araştırmacıların da ilgisini çeken Almanya’nın öğretmenlik eğitimi ve uygulamalarının daha yakından irdelenmesi hem Türkiye’deki öğretmenlik eğitiminin sorgulanmasına hem de Alman öğretmen eğitim sisteminden örnek alınacak noktaların tespit edilerek belli kazanımlar elde edilmesine olanak sağlayacaktır.

Almanya öğretmenlik eğitimini detaylı olarak incelenmeden önce Alman eğitim sisteminin her kademedeki eyaletlerin özerkliği ile bağlantılı olduğu ve zaman zaman bazı farklılıkların mevcut olduğu hatırlatılmalıdır. Her eyalet eğitimsel ve kültürel alanlarda büyük ölçüde otoriteye sahiptir. Farklılıklar belirli yasalar ve eyaletler arası anlaşmalar tarafından kısıtlanmış olsa da eyaletlerin farklı öğretmen yetiştirme sistemleri her öğretmenin, istedikleri bazı eyaletlere istihdam edilmesine engel olmaktadır. Ancak her eyalette eğitim sisteminin bir temeli olarak akademik standartların yerine getirilmesine büyük önem verilmektedir. İlkokuldan liseye kadar her okul türü için öğretmenlik eğitimi iki temel aşama içermektedir. Eğitimin ilk bilimsel aşamasını herhangi bir yükseköğretim kurumunda birinci devlet sınavına kadar yedi veya dokuz yarıyla tekabül eden bir süre içerisinde teorik olarak eğitim almak oluşturmaktadır. İkinci aşamayı ise uygulamalı eğitim oluşturmaktadır. Uygulama eğitiminde öğrenciler stajyer öğretmen olarak devlet tarafından denetlenen “Studienseminar” adlı kurumlar aracılığı ile eğitimlerine devam eder. Uygulama eğitimi 18 ila 24 ay kadar sürerek, ikinci devlet sınavına katılım ile son bulur (Viebahn, 2003). Almanya’da öğretmenlik eğitim sisteminin belki de Türkiye’dekinden en fazla ayrıldığı nokta, genellikle öğretmen adaylarının iki farklı lisans bölümü okumak zorunda olmalarıdır (Universität Bonn BZL, t.y.).

Türkiye’de de Almanya’ya benzer şekilde öğretmen eğitimi teorik eğitim ve uygulama eğitimi aşamalarından oluşmaktadır. Ancak literatür incelendiğinde yapılan çalışmalar Türkiye’deki öğretmen adaylarının özellikle staj eğitimi dönemlerinde yaşadığı birçok problemi gözler önüne sermektedir. Bu problemlerden bazıları öğretmen adaylarının haftada bir gün gibi çok az süreyle staja gitmeleri, sınıf yönetiminde zorluk yaşamaları, staja gittikleri okuldaki öğrencileri yeterince tanıyamamaları ve öğrencilerle iletişim kurmada sıkıntı yaşamaları şeklinde özetlenebilir (Tosun, 2019).

Yöntem

Bu çalışmada, Almanya’nın öğretmenlik eğitimi sisteminin incelenmesi için nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın amacı, Almanya’nın öğretmenlik eğitimindeki uygulamalarını inceleyerek, Türkiye’deki öğretmen adaylarının yaşadıkları problemlere çözüm önerileri getirilmesi umulmaktadır.

Doküman analizi yöntemi, önceden toplanmış verilerin incelenmesi ve içerik analizi yoluyla bilgi çıkarılarak kullanılan bir araştırma yöntemidir (Sak ve diğerleri, 2021). Bu çalışmada, Almanya’nın öğretmenlik eğitimi sistemi ile ilgili literatürde bulunan makaleler, kitaplar, raporlar ve benzeri kaynaklar doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir.

Veri toplama süreci, Almanya’nın öğretmenlik eğitimi sistemi hakkında mevcut literatürün taranmasıyla başlamıştır. Bu süreçte, öncelikle uluslararası araştırmalardan ve literatürden ilgili makaleler ve kaynaklar belirlenmiştir. Daha sonra, bu kaynaklardan elde edilen dokümanlar toplanmış ve analiz için kullanılmıştır.

Veri analizi, doküman analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Öncelikle, toplanan dokümanlar dikkatlice okunmuş ve öğretmenlik eğitimi sistemiyle ilgili önemli bilgiler ve temalar belirlenmiştir. Bu temalar, analiz sürecinde kullanılan kodlama ve kategorizasyon teknikleriyle işlenmiştir. İçerik analizi, Almanya’nın öğretmenlik eğitimi sisteminin temel özelliklerini, uygulama aşamalarını ve öğretmen adaylarının deneyimlerini açığa çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Ayrıca, veri değerlendirmesi sürecinde analiz sonuçları yorumlanmış ve öğretmenlik eğitimindeki potansiyel farklılıklar ve güçlü yönler belirlenmiştir.

Doküman analizi yöntemi kullanılan bu çalışma için özel bir etik onay gerektirmemektedir. Kullanılan kaynaklar uygun şekilde atıfta bulunulmuş ve literatürdeki mevcut çalışmalardan alıntılar yapılmıştır.

Almanya’da Öğretmenlik Eğitimi İçin Standartlar

Almanya’da öğretmenlik eğitiminin ciddi şekillerde farklılaşmasını önlemek amacıyla merkezi bir müfredat sistemi bulunmaktadır. Ancak üniversitedeki öğretim elemanlarından ve öğrencilerden ötürü, ayrıca üniversitelerin bilimsel bağımsızlığı doğrultusunda kendi eğitim programlarını belirlemelerinden dolayı tüm standartların tam olarak uygulanması mümkün görünmemektedir (Gebal & Nawracka, 2019; Tan, 2004). Öğretmenlik eğitimi için standartlar 2004 yılında Almanya’nın eğitim bakanları meclisi (Kultusministerkonferenz/KMK) tarafından yayınlanmıştır. Yayınlanan bu standartların uygulanması ve düzenli olarak değerlendirilmesi tüm eyaletlerce kabul edilmiştir. Eğitim Bakanları Meclisinde branş fark etmeksizin genel olarak öğretmenlerin görevleri ve nitelikleri aşağıdaki şekilde özetlenebilir (KMK, 2004):

- Öğretmenler öğretme ve öğrenme konusunda uzman kişilerdir. Öğretmenlerin temel görevi öğrenme ve öğretme süreçlerini planlamak, organizasyonunu sağlamak, bunları yansıtmak ve değerlendirmektir. Öğretmenlerin mesleki kalitesi öğretimlerinin kalitesi ile belirlenir.
- Öğretmenler okuldaki eğitim göreviyle ve okul yaşamıyla yakından bağlantılı olduğunun farkındadır. Öğretmenler ebeveynlerle ne kadar yakın ilişki kurarsa işleyiş o kadar iyi çalışır. Bu yüzden eğitim ile ilgili sorunlar olduğunda veya öğrenme süreçleri başarısızlık ile sonuçlandığında öğretmenler ve ebeveynler ortak bir şekilde çalışıp yapıcı çözümler bulmaya hazır olmalıdır.
- Öğretmenler sınıfta eğitim ve kariyer olanakları hakkında değerlendirme ve danışmanlık görevini yetkin, adil ve sorumlu bir şekilde yerine getirir. Bu, öğretmenlerin yüksek pedagojik ve psikolojik teşhis becerilerine sahip olmasını gerektirir.
- Öğretmenler sürekli olarak becerilerini geliştirmeli, yeni gelişmeleri ve bilimsel bulguları dikkate alarak ileri eğitim ve öğretim olanaklarından yararlanmalıdır. Buna ek olarak öğretmenler müfredat dışı kurumlarla ve genel olarak çalışma dünyasıyla iletişim halinde olmalıdır.
- Öğretmenler, öğrenmeye elverişli bir okul kültürü ve motive edici bir okul iklimi yaratmada okul gelişimine dahil olurlar.

Uygulamalı Eğitim İçin Standartlar

Eğitim Bakanları Meclisi (KMK, 2004), öğretmen adaylarının hem teorik hem de uygulamalı eğitimi için geçerli olan genel 11 standardı belirlemiştir. Ancak bu standartlar daha çok öğretmen adaylarının sahip olması gereken yeterlikler olarak nitelendirilmiştir. Bu yeterlikler aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

1. Öğretmenler, farklı öğrenme gereksinimlerini ve gelişim süreçlerini dikkate alarak dersleri profesyonelce ve uygun bir şekilde planlar.
2. Öğretmenler, öğrenme durumlarını tasarlayarak öğrencilerin öğrenmelerini destekler. Tüm öğrencileri motive eder ve bağlantılar kurmalarını ve öğrendiklerini kullanmalarını sağlar.
3. Öğretmenler, öğrencileri bağımsız olarak öğrenmeye ve çalışmaya teşvik eder.
4. Öğretmenler, öğrencilerin sosyal, kültürel ve teknolojik yaşam koşullarını, dezavantajlarını, eksikliklerini ve engellerini bilir ve okul çerçevesinde bireysel gelişimlerinde etkili olur.
5. Öğretmenler, çeşitliliğin takdir edilmesini, değerleri ve normları aşar. Öğrencilerin kendi kararlarını vermelerini ve derinlemesine düşünmelerini ve eyleme geçmelerini destekler.
6. Öğretmenler, okuldaki ve derslerdeki zorluklara ve çatışmalara yaş ve gelişimi dikkate alarak psikolojik açıdan uygun çözümler bulur ve katkıda bulunur.
7. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini ve öğrenme süreçlerini teşhis eder; öğrencileri hedefe yönelik destekler ve öğrencilere ve ailelerine tavsiyelerde bulunurlar.
8. Öğretmenler, öğrencilerin performans açısından gelişimlerini kaydeder ve öğrenme süreçlerini ve başarılarını şeffaf bir şekilde değerlendirir.

9. Öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin gereksinimlerinin farkındadır ve sosyal, kültürel ve teknolojik gelişmeleri eylemlerine dahil ederler. İşlerini yükümlülükleri olan bir kamu görevi olarak görürler.
10. Öğretmenler işlerini sürekli bir öğrenme görevi olarak görürler ve becerilerini geliştirmeye devam ederler.
11. Öğretmenler okul ve ders gelişimine dahil olurlar.

Almanya'daki öğretmenlik uygulamaları bağlamında öğrencilerin sahip olması gereken bu yeterliklere bakıldığında, öğrencilerden de uygulama eğitimi için buldukları okullarda deneyimli öğretmenlerin sahip olduğu yeterliklere sahip olmaları beklendiği görülmektedir. Uygulama eğitimi sırasında öğrencilerin dersleri profesyonelce planlamaları, gerektiğinde ebeveynler ile iletişim kurmaları, yaşanan her türlü probleme çözüm bulmaları ve öğrencileri değerlendirebilmeleri beklenmektedir. Tüm bunlar uygulamalı eğitim sırasında öğrencilerin çok aktif bir şekilde öğretim faaliyetlerine katıldığını ve uygulama eğitimlerinin oldukça ciddiye alındığını göstermektedir. Böylelikle Almanya'da her öğretmen adayının gerçek öğretmenlik tecrübelerine sahip bir şekilde mezun olma imkanına sahip oldukları söylenebilir.

Bunların yanında ortaya konan standartlar öğretmenlerin sadece bilgi açısından değil sosyal, kültürel ve özellikle teknolojik olarak sürekli kendilerini geliştirmeleri gerekliliğini ortaya koymuştur. Covid-19 pandemisiyle birlikte eğitim alanında teknoloji önemli bir hale gelmiştir. Son zamanlarda teknolojinin eğitim-öğretim ortamlarına entegre edilmesi öğrencilere çeşitli öğrenme fırsatları sunduğu ve öğrencilerin içsel motivasyonlarının arttığı belirtilmiştir (Çıldır & Koçak, 2022). Bu doğrultuda, Almanya'daki okullarda da dijital dönüşüm projeleri gündem güne artmaya başlamıştır. Örneğin Kuzey Ren Vestfalya eyaletinde 2025'e kadar sınıflarda önemli bir dijital dönüşümün gerçekleşmesi planlanmaktadır. Bu süreçte, Almanya'da yetişen öğretmenlerin bu teknolojik anlamda kendilerini geliştirmeleri önem arz etmektedir (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2022).

Almanya'da Yabancı Dil Öğretmenlerinin Eğitimine Genel Bir Bakış

Almanya'da yabancı dil öğretmenlerinin eğitiminde etkili olan birçok unsur bulunmaktadır. Bunların başında Almanya'nın da dahil olduğu Bolonya süreci ve Avrupa dil politikaları yer almaktadır. Avrupa dil politikası, Avrupa vatandaşlarının çok dilliliğine ve çok kültürlü özelliğine dayanmaktadır. Bu dil politikası çerçevesinde Avrupa vatandaşlarının birden fazla yabancı dil öğrenmeleri hedeflenmektedir. Bu doğrultuda Avrupa'daki eğitimi standartlaştırma yönelik Avrupa Konseyi tarafından çeşitli adımlar atılmış ve Diller için Avrupa Ortak Referans Çerçevesi (CEFR), Avrupa Dil Portföyü (ELP) ve Avrupa Dil Öğretmeni Eğitimi Profili (EPLTE) gibi belgeler yayınlanmıştır. Bu belgeler birçok ülkede öğretmen eğitim sistemleri için birer referans noktası olarak kabul edilmektedir (Gebal & Nawracka, 2019).

Avrupa Dil Öğretmeni Eğitimi Profili (EPLTE) yabancı dil öğretmenlerinin eğitimi için önemli bir referans olarak kabul edilmektedir. Ancak bu belgede yer alan önerilerin uygulanması bir zorunluluk olarak düşünülmemelidir. Profilin amacı Avrupa dil öğretmenlerinin eğitimleri ile alakalı temel unsurların ana hatlarını çizerek, mevcut ve halen geliştirilmekte olan programlar için bir kılavuz işlevi görmektir. Bu profilin içeriğini yabancı dil öğretiminin merkezinde yer alan bilgi ve anlayış, öğretme stratejileri ve becerileri gibi unsurlar oluşturmaktadır. Ayrıca aday öğretmenlere başlangıç ve hizmet içi öğretmenlik eğitimi sırasında temel öğrenme fırsatlarına erişim sağlamak için derslerin nasıl yapılandırılacağı ve anlatılabileceği ile ilgili bilgiler verilmektedir (Kelly, Grenfell, Allan, Kriza & McEvoy, 2004).

Almanya'da yabancı dil öğretmenlerini en çok etkileyen gelişme Bolonya süreci olmuştur. Önceleri Almanya'da üniversitelerde sadece tek aşamalı mezuniyet derecesine sahip olunurken, Bolonya süreci ile iki aşamalı eğitim sistemine geçiş yapılarak iki mezuniyet derecesine (Bachelor ve Master) sahip olma imkânı sunulmuştur. Bu doğrultuda eğitim programlarının yeniden yapılandırılması için adımlar atılmıştır. Ancak sadece eğitim programları değil, ayrıca Türkiye'de olduğu gibi ders kredilerinin tamamı da (AKTS) yeniden yapılandırılmıştır. Almanya'da yabancı dil öğretmenliği eğitimi genellikle üniversitelerde tam zamanlı olarak verilmektedir. Yarı zamanlı eğitim sadece mesleki eğitim için geçerli olabilmektedir. Pedagojik faaliyetler, üniversitelerin anlaşmalı olduğu, derslerin uygulanmasından sorumlu araştırma ve öğretim kurumları (Didaktische Zentren/Zentren für Lehrerbildung) tarafından yürütülmektedir. Bazı üniversitelerde ise didaktik ve metodolojik modüller modern

diller fakültelerinde veya enstitülerinde yürütülmektedir. Şu an Almanya’da yabancı dil öğretmenliği kapsamında İngilizce, Fransızca, İspanyolca, İtalyanca, Portekizce, Arapça, Türkçe, İbranice, Rusça, Çekçe, Sırpça, Felemenkçe, Danca, İsveççe, Çince, Japonca, Yunanca, Latince ve yabancı dil olarak Almanca öğretmenliği bölümleri mevcuttur. Daha önce de bahsedildiği gibi çoğunlukla Almanya’da öğrenciler çift anadal eğitimi almaktadır. Öğretmen adayları yabancı dil öğretmenliğinin yanında istedikleri başka bir bölümü de okuyabilirler. Bu bölüm genellikle dil eğitimi içermeyen başka bir anadaldır. Ancak ikinci anadal olarak öğrenciler istedikleri bölümü seçmede tamamen özgür değillerdir. İkinci bölüm seçimi genellikle yerel eğitim piyasasındaki taleplere göre şekillenmektedir. Örneğin İngilizce öğretmenliği okuyan bir kişi, eyalette coğrafya öğretmenine ihtiyaç varsa, ikinci anadal olarak Coğrafya öğretmenliği okumaya yönlendirilebilir. Bazı üniversitelerde eğitimin ilk aşamasında herhangi bir okul aşamasına (Grundschule, Realschule, Gymnasium, vd.) yönelik eğitim verilmesi tercih edilmez. Bunun yerine genel pedagojik bir eğitim verilir ve öğrenciler okul derecesine göre daha sonra farklı eğitimler alırlar. Bazı üniversitelerde ise eğitimin en başında öğrenciler okul türü ve derecesine göre farklı şekillerde eğitilirler. Eyaletlere göre yarı yıl süresi değişse de genellikle dokuz yarı yıl eğitimi tamamlayan öğrenciler birinci akademik dereceye yani lisans diplomasına (B.A.) sahip olurlar. Lisans diploması Almanya’da staj eğitiminin tamamlanması için yeterli değildir. Genellikle lisans eğitiminin üzerine dört yarı yıl daha eğitim alınarak kazanılan yüksek lisans derecesine (M.A.) sahip olunduktan sonra staj eğitimine devam edilmektedir. Staj eğitimi tamamlandıktan ve daha sonra yapılan devlet sınavlarını başarıyla geçtikten sonra aday öğretmenler asil öğretmen unvanı alırlar. Yabancı dil öğretmenleri tıpkı diğer öğretmenler gibi meslek hayatları boyunca bazen yurt dışı da dahil olmak üzere hizmet içi eğitimlere katılmakla yükümlüdürler (Gebal & Nawracka, 2019).

Almanya’da Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının Uygulama Eğitimi

Almanya’da branş fark etmeksizin öğretmenlik eğitiminde uygulamanın önemi büyüktür. Üniversiteler ve okullar iş birliği sağlayarak öğretmen adaylarına iyi yapılandırılmış bir eğitim sunabilmek için çeşitli anlaşmalar yapmaktadırlar. Staj eğitimi doğrultusunda okullar ile sağlanan anlaşmalar, üniversitedeki araştırmacılara ayrıca okullarda araştırma yapabilmek için de sağlamaktadır. Araştırmacılar için okullar anket uygulama, araştırma sonuçlarının uygulanması ve kavramları pratikte doğrulayabilmek için önemli araştırma alanları olmaktadır (Kleemann, Jennek & Vock, 2019).

Uygulama eğitimi içerik ve pedagojik hedefler açısından üniversiteden üniversiteye değişmektedir. Uygulamalı eğitimin kısa süreli staj, teori ve uygulamanın paralel olarak devam ettirildiği staj ve uzun süreli staj gibi türleri bulunmaktadır (Koevel, Köpp & Nerdinger, 2017). Ülke genelinde stajın bir parçası olarak staj öncesi ve sonrası katılmanın zorunluğu olduğu dersler ve tamamlanması gereken birçok etkinlik mevcuttur. Uygulama eğitimi sadece okulda gözlem yapma ve ders anlatma ile sınırlı değildir.

Almanya’daki tüm üniversitelerde stajların gözlem ve uzmanlaşma stajları olmak üzere ikiye ayrıldığını söylemek yanlış olmayacaktır. Gözlem stajlarında öğrenciler sınıfları ve okulları gözlemlemektedir. Öğrenciler sınıf içi öğrenme davranışlarını, öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimleri ve öğretmenlerin öğretme tekniklerini gözlemlemektedir. Uzmanlaşma stajı olarak adlandırabileceğimiz diğer aşamada öğrenciler dersler için gerekli takipleri, hazırlıkları ve uygulamaları yerine getirerek öğretme sürecine dahil olurlar (Arnold, 2011, aktaran Koevel, Köpp & Nerdinger, 2017). Ancak bazı eyaletlerde genel ve uzmanlık stajları dışında farklı staj uygulamaları ile de karşılaşmak mümkündür. Örneğin Mecklenburg-Vorpommern eyaletinde bu stajlar öncesinde öğrenciler ayrıca sosyal stajlara katılırlar. Bu stajlar eğitim ve öğretim kurumlarında gerçekleşmez. Stajların amacı da geleceğin öğretmenlerini sosyal yönden geliştirmektir (Koevel, Köpp & Nerdinger, 2017).

Almanya’nın çeşitli üniversitelerinin “Yabancı Dil ve İkinci Dil Olarak Almanca/DaF-DaZ” bölümlerinin staj eğitimleri incelendiğinde yabancı dil öğretmenlerinin uygulamalarına yönelik aşağıdaki bilgilere ulaşılmıştır (Friedrich Schiller Universität, Johannes Gutenberg-Universität, Universität Bielefeld, Universität Leipzig & Universität Trier, 2023):

- Stajlar lisans ve yüksek lisans düzeyinde devam etmektedir. Hem lisans hem de yüksek lisans stajları boyunca öğrencilere staj yaptıkları kurumda onlara rehberlik edecek uzmanlar veya rehber öğretmenler bulunmaktadır. Ayrıca üniversitenin stajlardan sorumlu öğretim elamanları da öğrencilere danışmanlık sağlamakta ve staj sürecini değerlendirmektedir. Stajlar hem yurtiçinde hem de yurt dışındaki eğitim ve öğretim kurumlarında veya eğitim ve öğretim ile alakalı kurumlarda

gerçekleştirilebilir. Birçok üniversite hem lisans hem de yüksek lisans düzeyindeki stajlar için farklı içeriklerde staj yapma imkânı sunmaktadır. Öğrenciler ilgi alanlarına göre hem öğretim içerikli klasik staj ya da kültür içerikli staj yapabilirler. Öğretim içerikli stajlarda öğrenciler öncelikle dersi gözlemlerler, daha sonra da ders anlatmaya başlarlar. Kültürel stajı seçen öğrenciler stajlarını Goethe Enstitülerinde, dil okullarında, medya kuruluşlarında, federal ve eyalet makamlarında, siyasi vakıflarda, medya kuruluşlarında, sivil toplum kuruluşlarında ve Alman Akademik Değişim Servisinde (DAAD) yapabilirler. Kültür ağırlıklı stajlarda projeler ve kurumların gereksinimleri doğrultusunda planlamalar yapılır. Stajlarda kültürlerarasılık kavramı ön planda tutulmaktadır.

- Öğrenciler prensip olarak staj yapacakları kurumları kendileri seçebilir. Ancak seçtikleri kurum, okudukları bölüm ile bağlantılı olmalıdır. Staj yapılacak kurumlar hakkında üniversite, öğrencilere yurt dışı kurumları da dahil olmak üzere çeşitli seçenekler sunmaktadır. Öğrenciler staj yapacakları kurumlarla kendileri iletişime geçerek başvuru yapmaktadırlar.
- Lisans eğitimi sürecinde stajlara başlamadan önce genellikle birtakım modüllerin tamamlanması ve “Öğretmenlik Uygulamasına Hazırlık” dersine katılmak zorunludur. Bu derste yabancı dil öğretme becerileri ve teknikleri derinleştirilir. Derste örnek staj videoları gösterilerek, öğrencilere staj öncesi gözlem yapabilmeye fırsatı sunulur. Ayrıca öğrenciler örnek dersler hazırlayıp anlatırlar. Öğretmen adayının hazırlamış olduğu bu demo ders değerlendirilir. Bunlara ek olarak bazı üniversitelerde öğrencilerden stajı yansıtan 15 sayfalık ve 3 kredilik bir dönem ödevi hazırlamaları da istenmektedir. Staj devam ederken öğrenciler “staj portfolyosu” hazırlamalıdır. Bu portfolyoda öğrenciler kendi gözlemlerini değerlendirerek, kendi deneyimlerini yansıtır. Bunun yanında öğrenciler ders için kendi tasarladıkları ve kullandıkları ders materyallerini de portfolyoya ek olarak koymalıdır. Ayrıca stajın sonunda bir de staj raporu sunulur. Stajın sonuna doğru üniversiteden stajdan sorumlu bir öğretim elamanı staj yapılan kuruma gelerek bir ders boyunca stajyeri izler ve geçti veya kaldı şeklinde not verir. Staj sonunda öğrencilerin staj yaptıkları kurumdan stajlarını tamamladıklarına dair bir belge alarak üniversiteye sunmaları gerekmektedir. Stajlarını başarıyla tamamlayan öğrencilere sertifika da verilmektedir. Staj tamamlandıktan sonra dönem başlangıcında öğrenciler yeniden staj ile ilgili derslere katılmalıdır.
- Yüksek lisans eğitimi sürecinde yapılan stajlar da lisans derecesinde yapılan stajlarla büyük oranda benzerlik göstermektedir. Yüksek lisans stajlarının amacı halihazırda kazanılan öğretme deneyimlerinin derinleştirilmesidir. Bunun yanında Almanca öğretmeyle bağlantılı diğer kurumlarda deneyim kazanma da yüksek lisans stajlarında önem verilmektedir. Almanca öğretmeyle bağlantılı bu kurumlar arasında ders kitabı hazırlayan yayın evleri, dil araştırma merkezleri ve dil öğretme enstitüleri bulunmaktadır. Stajlar genellikle tam zamanlı olarak devam etmektedir. Lisans eğitiminde olduğu gibi, staj öncesi staja hazırlık dersi bulunmaktadır. Bu derste lisanstan farklı olarak staj kurumlarının seçimi üzerine tartışılmakta ve kişinin yabancı dil öğretmenliği alanında kendini geliştirmeye yönelik hedefleri ele alınmaktadır. Metodolojik anlamda kendini halen eksik hisseden öğrenciler lisans düzeyindeki staja hazırlık dersine yeniden isteğe bağlı olarak katılabilir. Lisans stajında olduğu gibi yüksek lisans stajlarında da staj devam ederken staj portfolyosu hazırlanır. Staj sona erdikten sonra da yine aynı şekilde bir staj raporu sunulur.
- Stajlarda öğretmen adaylarının aynı dil seviyesine göre değil farklı dil seviyelere yönelik dersleri gözlemlenmeleri ve anlatmaları beklenmektedir. Ayrıca derslerin içerikleri hep aynı olmamalı, farklı öğretim stillerinin yer aldığı derslere katılmalıdırlar. Stajyerlere farklı dil seviyelerine ve içeriklerine sahip derslerin sunulması staj yapılan kurumun sorumluluğundadır. Stajyerlerden gözlem sırasında ders hakkında olumlu ve yapıcı eleştiriler yapmaları beklenmektedir. Dersin olumsuz tarafları olsa bile stajyerlerden ders hakkında olumsuz eleştiriler yapmak yerine derste ki olumsuzlukları çözebilecek çözüm önerileri üretmeleri istenmektedir.
- Stajlarda öğrencilerle iletişim halinde olmak önemlidir. Sınıfta öğrencilerle yabancı bir dili anlayamamak gibi konular üzerinde konuşulmalıdır. Öğretmen adayları kendi yabancı dil öğrenme tecrübelerini öğrencilerle paylaşmalıdır. Stajyerler okuldaki dil ve kültür çalışmalarına katkıda bulunmalıdır. Bunun yanında Almanca öğretmen adayları Almanya'nın imajına da katkıda

bulunmalıdır. Derslerde Almanya ile ilgili ülke bilgisine yer verilmeli ve Almanya tanıtılmalıdır. Ayrıca öğretmen adayları yeni ders konseptleri ve fikirleri de geliştirmelidir. Bu geliştirilen konseptler derslerde denenmeli ve üzerine tartışılmalıdır.

- Daha önce de bahsedildiği gibi öğretmen adayları yurt dışında da stajlarını yapabilmektedir. Yurt dışı stajları, Almanya'da ki stajlardan bazen farklılaşabilmektedir. Yurt dışı stajlarında öğretmen adaylarından daha esnek bir ders programı hazırlamaları istenmektedir. Özellikle ülke bilgisine dayalı ders işlemleri ve konuşma derslerine ağırlıklı olarak katılmaları istenmektedir. Stajyerler ağırlıklı olarak otantik ders materyalleri kullanılmalıdır. Yurt dışı stajlarının temel hedefi Almanya'ya en iyi şekilde tanıtmaktır.
- Staj süresinde üniversiteler arası önemli farklılıklar bulunmaktadır. Lisans stajlarının süresi yüksek lisans stajlarından genel olarak daha uzun sürmektedir. Stajlara genel olarak en erken üçüncü yarıyıldan başlanmakta ve altıncı yarıyıldan tamamlanmaktadır. Lisans stajları 6 veya 7 hafta (bazen daha uzun ve kısa) sürerken, yüksek lisans stajları 4 veya 5 hafta sürmektedir. Örneğin Leipzig Üniversitesi stajda en az 45 dakika olacak şekilde 20 ders gözlemi yapılmasını, yine en az 45 dakika olacak şekilde 15 ders anlatımını zorunlu tutmaktadırlar. Ancak 30 ders gözlemi ve 30 ders anlatımı önerilmektedir. Friedrich Schiller Üniversitesi zorunlu olarak haftalık 10 saat ders gözlemi ve 10 saat ders anlatımı istemektedir. Staj öncesi ve sonrası yapılması gerekenlerle birlikte zorunlu olarak tamamlanması gereken toplam staj süresi 240 saattir. Bielefeld Üniversitesi en az 150 saat staj süresinin tamamlanmasını, haftalık olarak en az 8 saat staja gidilmesini zorunlu tutmaktadır.

Sonuç

Öğretmenlik eğitiminin temel bir parçası olan uygulama eğitimi, öğretmen adaylarına mesleklerinin artı ve eksik yönlerini keşfetmelerine olanak sağlayan, teoride öğrenilenleri hayata geçirebilme becerisi kazandıran önemli bir eğitim sürecidir. Bu çalışmada öğretmenlik uygulamaları birçok çalışmaya konu olmuş ve örnek gösterilmiş Almanya'nın özellikle yabancı dil öğretmenliği uygulama eğitimleri ele alınmıştır.

Almanya'da eyalet sisteminden ötürü eğitim sürecinde eyaletler arası ciddi farklılıklar engellemek için birtakım standartlar ortaya koyulmuştur. Uygulama eğitimine yönelik ortaya konan standartlara bakıldığında Almanya'da daha stajyerlik döneminde bile, stajyerler öğretime sürecine büyük oranda dahil olmaktadır. Öğrencilerle yakından ilgilenen öğretmen adayları gerektiğinde ebeveynler ile de iletişime geçmektedir. Almanya'da sınıf ortamında stajyer öğretmen ile asil öğretmen arasında pek bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Çeşitli Alman üniversitelerinin yabancı dil bölümlerindeki öğretmenlik uygulamalarına dair bilgiler incelendiğinde üniversitelerin staj sürelerinin ve şekillerinin farklılık gösterdiği görülmüştür. Ancak her ne kadar farklılıklar olsa da tüm Alman üniversitelerindeki staj eğitimi süresinin Türkiye'deki staj eğitimi süresinden daha uzun ve detaylı olduğu görülmektedir. Çünkü Almanya'da stajlar iki kademeli eğitim sisteminden ötürü hem lisans hem de yüksek lisans seviyesinde devam etmektedir. Ayrıca haftalık staj süreleri de karşılaştırıldığında Almanya'daki yabancı dil öğretmen adaylarının haftada yaklaşık olarak en az 8 veya bazen 20 saate kadar stajda buldukları görülmüştür. Buradan hareketle Türkiye'deki stajyerlere kıyasla Almanya'da stajyerlerin öğrencilerle daha fazla iletişim halinde oldukları ve daha fazla tecrübe kazanma olanaklarının olduğu sonucuna varılmıştır. Erben Keçici (2011) de benzer şekilde çalışmasında Türkiye'deki öğretmenlik eğitiminde derslerin çoğunlukla kuramsal olarak işlendiği, bunun aksine Almanya'da uygulama eğitimine özellikle önem verildiği için, öğretmen adaylarının daha uzun olarak aktif şekilde uygulamalı eğitime katıldıklarını ifade etmektedir.

Çalışmanın önceki bölümlerde yapılan araştırmalar doğrultusunda Türkiye'deki öğretmen adaylarının sınıftaki öğrencilerle yeterince iletişim kuramadığı ve öğrencileri yeterince tanımadıklarına yönelik problemlerden bahsedilmiştir. Bu problemler Türkiye'deki staj sürelerinin kısa olmasından kaynaklanabilir.

Almanya'daki uygulama eğitiminin en önemli farklarından birisi de sadece ders gözleme ve ders anlatma ile sınırlı olmayışıdır. Öğrenciler stajlara başlamadan önce stajlara hazırlık derslerine katılarak ön tecrübeye sahip olmaları sağlanmaktadır. Staj esnasında da öğrencilerden portfolyo hazırlamaları istenmektedir. Hazırlanan bu portfolyolar öğretmen adaylarına materyal geliştirme becerisi ve derslerde yaşanan sorunlara çözüm üretebilme becerisi kazandırdığı söylenebilir. Staj sonrası da üniversitede staj ile ilgili dersler mevcuttur. Görüldüğü üzere Almanya'da stajlar zengin içeriğe sahip ve çok aşamalıdır. Sonuç olarak Türkiye'de de benzer şekilde staja hazırlık

ve staj sonrası staj değerlendirme derslerinin müfredata eklenmesi ve staj sürelerine daha fazla vakit ayrılması öğretmen adaylarının daha verimli bir uygulama eğitimi almalarına olanak sağlayacaktır. Ayrıca Almanya’da olduğu gibi mümkün olduğu kadar stajyerlerin farklı dil seviyelerinde ders gözlemi yapmalarına ve ders anlatmalarına olanak verilmesi de faydalı olacaktır.

Kaynakça

- Çıldır, M. & Koçak, M. (2022). Web 2.0 araçlarının ikinci yabancı dil Almanca dersinde kullanılmasına yönelik öğrenci görüşleri. *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi*, 4(7).
- Dittrich, J. (2010). Can Indonesia learn something from the German model of TVET teacher education. *Educationist*, 4 (2), 67-77.
- Erben-Keçici, S. (2011). Almanya’da öğretmen eğitimi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (34), 117-132.
- Friedrich Schiller Universität Jena (2023). *Praktikum*. <https://www.dafdz.uni-jena.de/studieren/praktikum>
- Gębal, P. E., & Nawracka, M. J. (2019). Foreign language teacher education in Germany, Iran and Poland—a comparative study. *Acta Universitatis Lodzianae. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, 26, 121-137.
- Johannes Gutenberg Universität (2023). *Praktikum – Allgemeine Informationen*. <https://daf-daz.uni-mainz.de/praktikum-allgemein/>
- Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C. & McEvoy, W. (2004). *European profile for language teacher education: A frame of reference. A Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture*.
- Kleemann, K., Jennek, J., & Vock, M. (2019). Ein Gewinn für alle: Kooperationen in Campusschulen-Netzwerken an der Universität Potsdam. BMBF (Ed.), *Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium. Erkenntnisse aus den Projekten der „Qualitätsinitiative Lehrerbildung“* içinde, (s.124-131).
- Koebel, A., Köpp, C. & Nerdinger, F.W. (2017). *Praxisphasen im Lehramtsstudium in Mecklenburg-Vorpommern. Rostocker Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie*, (18). Universität Rostock.
- Kultusministerkonferenz/KMK (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Bonn: KMK.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2022). *Leben und Lernen in der digitalen Welt. Umsetzungsstrategie bis 2025*. https://xn--broschren-v9a.nrw/fileadmin/digitalstrategie-schulenrw/pdf/digitalstrategie_schule_nrw_web.pdf
- Sak, R., Sak İ. T. Ş., Şendil, Ç. Ö., & Eşref, N. A. S. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-256.
- Tan, N. (2009). *Aktuelle Modelle, Standards und Curriculare Schwerpunkte in der Ausbildung von (Fremdsprachen-) Lehrkräften* [Yüksek lisans tezi.]
- Tosun, F. Ç. (2019). Öğretmenlik uygulamasının süre açısından incelenmesi ve bir çözüm önerisi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 52(3), 837-868.
- Tsujino, K. (2015). An outsider's viewpoint of Germany's teacher education reform: What kind of influence was brought by teacher education standards?. *Journal of the International Society for Teacher Education*, 19(1), 85-96.
- Universität Bielefeld, (2023). *DaF/DaZ-Praktika*. https://www.uni_bielefeld.de/fakultaeten/linguistik-literaturwissenschaft/studiumlehre/studienfaecher/daf-daz/praktika/
- Universität Bonn-BZL Lehrerbildung, (t.y.). *Information for international students*. <https://www.bzl.uni-bonn.de/1811-flyer-plus-fast-track-entry-web.pdf>
- Universität Leipzig (2023). *Praktika*. <https://www.philol.uni-leipzig.de/herder-institut/studium/engagieren-und-ausprobieren/praktika>

Universität Trier (2023). *Fachpraktikum DaF*. <https://www.uni-trier.de/universitaet/fachbereiche-faecher/fachbereichii/faecher/germanistik/professurenfachteile/deutsch-als-zweit-und-fremdsprache/fachpraktikum-daf/daz>

Viebahn, P. (2003) Teacher education in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 26(1), 87-100. <https://doi.org/0.1080/0261976032000065661>

EXTENDED SUMMARY

Teacher training programs allow for the reinforcement of theoretical knowledge through practical applications and the determination of professional competencies. In this study, the internship courses of foreign language teacher candidates in Germany were examined using document analysis method and some information was provided. Additionally, solutions for practical courses in foreign language teacher education programs in Turkey were attempted to be offered. Teacher education in Germany is influenced by the autonomy of the federal states and great importance is given to the implementation of many academic standards in education. The training consists of two stages: seven or nine semesters of theoretical education at a higher education institution and 18 to 24 months of practical training.

In Germany, the factors influencing the education of foreign language teachers include the Bologna process, European language policies, and the European Profile for Language Teacher Education. The European language policy aims to encourage European citizens to learn multiple foreign languages based on multilingualism and multiculturalism. The CEFR, ELP and EPLTE documents published by the Council of Europe are accepted as reference points for teacher education systems. EPLTE is considered an important reference as a guide for foreign language teacher education, but it is not mandatory. In Germany, the Bologna process has changed the education system to a two-phase system (Bachelor and Master degrees) and restructuring of education programs. Full-time foreign language teacher education is usually provided at universities. Universities and schools collaborating for teacher education in Germany and make agreements to provide well-structured education to teacher trainees. Practical education can include activities such as observing in schools and teaching lessons, as well as parallel theory and practice and long-term internships. In German universities, internships are divided into observation and specialization internships. In observation internships, students observe classes and teachers, while in specialization internships, students participate in the teaching process by preparing, monitoring and implementing lessons.

Many universities in Germany offer internship training at the undergraduate and graduate level in foreign language education departments. Internships are carried out at educational institutions within or outside the country and are guided by mentor teachers. Students can choose their internships as education or culture-oriented. Cultural internships can be done at various institutions such as the Goethe Institutes, language schools, media organizations, political foundations, civil society organizations, and DAAD. Culture-oriented internships are planned according to the needs of the institutions and intercultural concepts are given significant importance.

The study examines the German as foreign and second language programs of some universities in Germany and some information has been obtained. Accordingly, undergraduate students choose their own internship institution related to their major, and the university provides various options including overseas institutions. Before starting the internship, students complete required modules and attend a "Preparation for Teaching Practice" course to improve their teaching skills and techniques. During the course, sample internship videos are shown, and students have the opportunity to observe before the internship. Additionally, students prepare and teach a sample lesson, which is evaluated. Some universities also require students to prepare a 15-page term paper reflecting their internship experiences. Throughout the internship, students have to keep an "internship portfolio" to reflect on their own observations and experiences, as well as materials they have designed and used for their lessons. At the end of the internship, students also have to submit a report. Near the end of the internship, a faculty member from the university visits the internship institution to observe the intern during a lesson and give a pass or fail grade. After a successful internship, students receive a certificate and attend related classes in the next semester. Graduate students have similar internships, with a focus on deepening their teaching experience and learning about language teaching institutions. Internships are full-time and include a preparation course specific to German language teaching. A report and presentation are required at the end of the internship reflecting on their experiences.

In general, document analysis suggests that there are differences in the internship practices in German universities' foreign language departments, however they are generally longer and more detailed than those in Turkey. This is because the internship education continues at both the undergraduate and graduate levels in Germany and weekly internship hours can reach up to 8 hours. As a result, it has been seen that internship

students in Germany gain more experience and are able to communicate more with students than those in Turkey. The limited duration of internships in Turkey may prevent trainee teachers from communicating enough with the students. By extending the duration of the practice education in Turkish foreign language teacher training programs, and enriching the activities before and after the practice, it will improve the education of foreign language teachers in Turkey.

YİYECEK İÇECEK İŞLETMELERİNDE MENÜ ARAŞTIRMALARI: TÜRKİYE'DE YAZILMIŞ LİSANSÜSTÜ TEZLER ÜZERİNE SİSTEMATİK BİR LİTERATÜR TARAMASI

MENU RESEARCH IN FOOD AND BEVERAGE BUSINESSES: A SYSTEMATIC LITERATURE REVIEW ON POST GRADUATE THESIS WRITTEN IN TURKEY

Oğuz NEBİOĞLU

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Turizm Fakültesi
Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü
oguz.nebioglu@alanya.edu.tr
ORCID: 0000-0002-3436-7754

ÖZ

Geliş Tarihi:
07.03.2023

Kabul Tarihi:
12.05.2023

Yayın Tarihi:
30.06.2023

Anahtar Kelimeler
Yiyecek İçecek
İşletmeleri,
Menü,
Sistemik Literatür
Taraması,
Türkiye

Keywords
Food and Beverage
Businesses,
Menu,
Systematic Literature
Review,
Turkey

Menüler yiyecek içecek işletmeleri için oldukça fonksiyonel birer araç olmalarının yanında akademik açıdan da dikkat çeken bir araştırma alanıdır. Bu alanda yapılan araştırmalar, yiyecek içecek işletmeleri için menülerin farklı yönlerini vurgulayarak literatüre önemli katkılar sunmuş olsa da, özellikle ülkemizdeki menü araştırmaları, menü konusunun belirli bir yönüne odaklanmakta, bütüncül çıkarımlar sunmamaktadır. Bu nedenle bu çalışma, Türkiye’de yayımlanan lisansüstü tezler üzerinden yiyecek içecek işletmelerinde menü araştırmalarını incelemeyi amaçlamaktadır. Menü hakkında yazılmış olan ve Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan lisansüstü tezlerin bulgularını bütüncül olarak yorumlamaktadır. Bulgular 1995 ile 2022 yılları arasında yazılan 65 lisansüstü tezdten elde edilmiştir. Bulgulara göre bir araştırma alanı olarak bağımsız restoranlar baskın durumdadır. Araştırmalar turizm işletmeciliği odaklı olup menü planlaması konusu ağırlıktadır. Yüksek lisans tezleri doktora tezlerinden fazladır, araştırmalarda nicel araştırma yöntemleri fazlaca kullanılmaktadır ve kuramsal altyapı sınırlıdır. İncelenen literatür üzerine boşluklar tanımlanmış ve araştırma önerileri sunulmuştur.

ABSTRACT

Menus are not only a functional tool for food and beverage businesses, but also an area of research that attracts academic attention. Although research in this field has made significant contributions to the literature by emphasizing different aspects of menus for food and beverage establishments, menu research, especially in Turkey, focuses on a specific aspect of the menu issue and does not offer holistic conclusions. For this reason, this study aims to examine menu research in food and beverage establishments through postgraduate theses published in Turkey. It provides a holistic interpretation of the findings of the postgraduate theses written on the menu and included in the National Thesis Center database. The findings were obtained from 65 postgraduate theses written between 1995 and 2022. According to the findings, independent restaurants are dominant as a research area. Research are focused on tourism management and menu planning is predominant. There are more master's theses than doctoral theses, quantitative research methods are used in research and theoretical background is limited. Based on the literature reviewed, gaps are identified and research recommendations are presented.

DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1261320>

Atıf/Cite as: Gündoğdu, S. (2023). Nebioğlu, O. (2023). Yiyecek içecek işletmelerinde menü araştırmaları: Türkiye’de yazılan lisansüstü tezler üzerine sistematik bir literatür taraması. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(2), 982-1001.

Giriş

Yiyecek içecek işletmeleri için menüler, bir yandan restoranların pazarlama etkinliklerinde anahtar bir rol üstlenip (McCall & Lynn, 2008), tüketicilere enformasyon sağlar (Bowen & Morris, 1995) ve tüketicilerin satın alma davranışlarını etkiler (Fakih vd., 2016). Diğer yandan restoranların maliyet yönetimi, kar zarar analizleri gibi çalışmalarına yardımcı olurlar (Özdemir, 2012). Uygulamacılar açısından sahip olduğu bu zengin fonksiyonların yanında son yıllarda menü olgusu, literatürde çok ilgi çeken ve farklı yönleriyle incelenen bir araştırma alanı olagelmıştır.

Menü araştırmaları uluslararası literatürde bugün rahatlıkla tanımlayabildiğimiz belirli boyutlarıyla irdelenir. Bu boyutlardan ilki menü planlamasıdır. Menü planlaması çalışmaları, yiyecek içecek işletmelerinin menü planlamasında dikkat ettikleri faktörleri ele almakta (Glanz vd., 2007; Johnson vd., 2012; Seyitoğlu, 2017), menü planlaması üzerine biçimsel modeller sunmakta (Kivela, 2003) ve menü çeşitliliği üzerinde durmaktadır (Baiomy vd., 2019; Bernstein vd., 2008).

Bazı araştırmalar, menü planlamasına ek olarak menü kalemlerinin fiyatlandırılması üzerine de yoğunlaşır. Genellikle psikolojik fiyatlama (Hançer vd., 2007; Parsa & Naipaul, 2007), hedonik fiyatlama (Yim vd., 2014) ve fiyat duyarlılığı (Raab vd., 2009) gibi konuları tüketici perspektifinden anlamaya çaba gösterir.

Bu alanda belki de en çok dikkat çeken araştırma alanlarından biri menü tasarımıdır. Bu konuya odaklanan çok sayıda çalışma, menü kartlarının biçimsel özellikleri (Baiomy vd., 2019; Hou vd., 2017; Kim & Lee, 2020; Kincaid & Corsun, 2003; Magnini & Kim, 2016; Reynolds vd., 2005); menü kalemlerinin menü kartı üzerindeki yeri (Bowen & Morris, 1995; Choi vd., 2010; Kim & Magnini, 2016; Kincaid & Corsun, 2003; Reynolds vd., 2005); menü kalemlerinin isimlendirilmesi (Dipietro vd., 2006; Hou vd., 2017; Özdemir & Nebioğlu, 2018) gibi konulara odaklanır. Bu çalışmalar çoğunlukla, menü tasarımlarını tüketici algıları açısından değerlendirir.

Menü analizi ise yiyecek içecek işletmelerinde menü performansının ölçüldüğü alanı ifade eder (Özdemir & Nebioğlu, 2015). Bu konudaki çalışmalar farklı disiplinlerden restoran işletmeciliği alanına uyarlanan matris temelli yöntemleri (Kasavana & Smith, 1982; Miller, 1980; Pavesic, 1983), faaliyet tabanlı maliyetlemeyi (Raab & Mayer, 2007) ve veri zarflama analizi (Reynolds, 2004) gibi menü performansının çeşitli ölçütlerle değerlendirildiği konuları kapsar.

Yukarıda bahsi geçen boyutlar Özdemir & Çalışkan (2014) tarafından menü araştırmalarının yönetsel perspektiften sınıflandırıldığı bir araştırmaya temellendirilebilir. Uluslararası literatürün tarandığı ve menü yönetiminin boyutlarının şekillendiği bu araştırma dışında menü konusunda bütüncül çıkarımlar sunan (organik menüler vb. (Raj vd., 2022) benzer çalışmalara da rastlanır. Uluslararası literatürdeki bu kapsamlı çalışmalara karşın ulusal literatürde menü üzerine yapılan araştırmaların bütüncül bir perspektif sunmaktan uzak olduklarını görülür. Türkiye’de son yıllarda gastronomi alanında yapılan araştırmaların sayısındaki ciddi artışa rağmen (Seyitoğlu, 2019; Zencir Çiftçi, 2021) menü konusunda yapılan akademik çalışmaların yiyecek içecek işletmelerinden ziyade gastronomi ve turizm ekseninde gerçekleştiği anlaşılmaktadır (Nebioğlu, 2021). Bu konuda rastlanan menü hakkındaki tek ulusal çaplı bütüncül araştırmada (Cankül & Ünal, 2021) dahi bağlam, gastronomi ve turizm eksenindedir. Diğer bir deyişle ulusal literatürde gastronomi alanında yapılan araştırmaların sayısında önemli bir artış görüle de bu çalışmaların bütüncül bir perspektifte sunulduğu, yiyecek içecek işletmelerinde menü konusunu kapsamlı şekilde irdeleyen çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle bu araştırma, literatürdeki bu eksiklikten doğan iki temel amaçla gerçekleştirilmiştir. Bunlardan ilki yiyecek içecek işletmeleri bağlamında menü araştırmalarını bütüncül bir bakış açısı ile sunmaktır. Araştırmanın ikinci amacı ise bu konuda çalışma yapmak isteyenlere söz konusu araştırma alanındaki boşlukları göstermektir.

Kavramsal Çerçeve

Uluslararası literatürde gastronomi çalışmaları, kültür ve turizm çalışmaları ile yiyecek içecek üretimi alanında yapılan çalışmalar olarak iki temel boyutta sınıflandırılabilir. Bu araştırmalardan gastronominin kültür ve turizm bağlamında irdelendiği çalışmalar ağırlıktadır (Bayram & Arıcı, 2021). Belki de yiyecek içecek üretimi çalışmalarına kıyasla daha popüler bir araştırma alanı olmalarından dolayı, literatürde gastronomi kültürü ve turizmi üzerine çok sayıda bütüncül analiz yapan çalışmaya rastlanır. Kültür ve turizm bağlamında gastronomi çalışmalarının gastronomi turizmi (De Jong vd., 2018), gastronomi imajı (Sio vd., 2021), gastronomi araştırmaları

(Güzeller & Çeliker, 2017; Okumuş vd., 2018), kimlik ve kültürel miras (Lin vd., 2021) ve sürdürülebilirlik (Göral vd., 2022) gibi farklı bağlamlarla analiz edildikleri görülür.

Gastronomi araştırmalarının diğer bir parçasını oluşturan yiyecek içecek üretimi çalışmaları ise kültür ve turizm araştırmalarına kıyasla bütüncül çalışmaların daha az gerçekleştirildiği bir alanı kapsar. Bu alanda görülebilecek birkaç araştırmada ise odak noktası genellikle restoranlar üzerinde yapılan çalışmalardır (Rejeb vd., 2022; Rodríguez-López vd., 2020). Restoran işletmeleri dışında, uluslararası literatürde bütüncül bağlamda yürütülen bir diğer araştırma alanını ise menü araştırmaları oluşturur. Özdemir & Çalışkan (2014) tarafından yapılan menülerin yönetsel boyutlarının incelendiği araştırmada menü çalışmaları planlama, fiyatlandırma, tasarım, uygulama ve analiz olmak üzere beş ana boyutta incelenir. Menü yönetimi olgusunu bir örnek olay bağlamında ele alan Nebioğlu (2020) ise yeni ürün geliştirme ve menü çeşitliliği gibi konuları menü araştırmaları içinde değerlendirir. Yönetsel perspektif dışında organik menüler üzerinde yapılan bütüncül bir araştırmaya daha rastlarız. Bu araştırmada Raj vd., (2022) inceledikleri alanda tüketicilerin davranış niyetleri, sürdürülebilirlik gelişme, pazarlama yönetimi ve organik gıda alımı konularının öne çıktığını ifade eder. Uluslararası literatürde yiyecek içecek işletmeleri bağlamında gerçekleştirilen menü araştırmaları genel hatlarıyla bu alanda yapılan temel araştırma konuları ile gelecek araştırmalarda görülebilecek araştırma fırsatlarını bize gösterir.

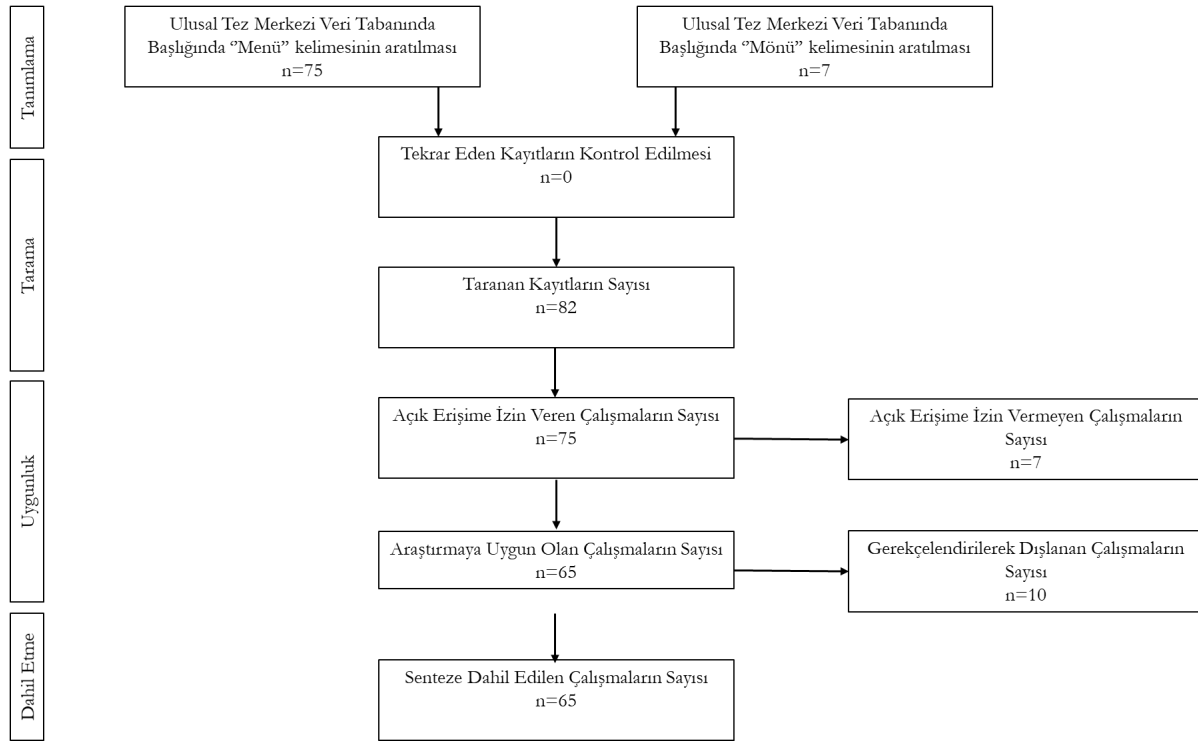
Türkiye de son yıllarda akademik bağlamda hem gastronomi hem de yiyecek içecek işletmeciliği konularında önemli gelişmeler kaydetmektedir (Seyitoğlu, 2019). Akademik çalışmalar açısından uluslararası literatürde olduğu gibi gastronomi ve turizm araştırmalarının sayısının büyük bir artış içinde olduğu söylenebilir (Zencir Çiftçi, 2021). Bu araştırmalar da yine kendi içinde bütüncül pek çok betimleme yaparlar. Örneğin gastronomi alanındaki tezler (Sünnetçioğlu vd., 2017; Şahin vd., 2018), gastronomi festivali çalışmaları (Aktaş Alan & Şen, 2020), gastronomi kitapları (Altaş, 2017), yöresel yiyecekler (Ayaz & Türkmen, 2018) bu alandaki temel çalışmalar ve araştırılması gereken konular hakkında kapsamlı bilgiler sunarlar. Kültür ve turizm bağlamında olduğu kadar işletmecilik bağlamında da gastronomi çalışmaları önemlidir. Ancak yukarıda bahsi geçen gastronomi ve turizm konulu bütüncül çalışmalara nazaran yiyecek içecek işletmeciliği araştırmalarının daha az sayıda olduğu da aşikârdır. Diğer bir deyişle en az gastronomi turizmi, gastronomi festivalleri, yöresel yiyecekler konularının olduğu kadar işletmecilik konularına ilişkin bütüncül çalışmalar da akademik bir gerekliliktir. Menü çalışmaları ise bu bağlamdaki ana araştırma alanlarından biridir. Giriş bölümünde de belirtildiği gibi bu olgunun bütüncül olarak ele alındığı tek ulusal çaplı araştırmada (Cankül & Ünal, 2021) dahi araştırma bağlamı işletmecilik perspektifinden ziyade gastronomi ve turizm üzerine kuruludur. Bu nedenle bu araştırma, aşağıdaki araştırma sorularının yardımıyla yiyecek içecek işletmelerinde menü araştırmalarına bütüncül bir bakış sunmayı ve alandaki boşlukları vurgulamayı amaçlamaktadır.

Bu amaçlar doğrultusunda yanıtlanması planlanan araştırma soruları aşağıda yer almaktadır.

- 1- Menü araştırmaları yayım yılı, kurum, enstitü, ana bilim dalı, yazım dili ve danışman öğretim üyeleri bağlamında nasıl betimlenebilir?
- 2- Menü araştırmalarında söz konusu araştırmaların yürütüldükleri şehirler, araştırma alanları ve öne çıkan anahtar kelimeler nelerdir?
- 3- Menü araştırmalarında hangi araştırma yöntemleri ve veri toplama araçları kullanılmaktadır?
- 4- Menü araştırmaları hangi teorik temele ve katılımcı grubuna dayandırılmaktadır?
- 5- Menü araştırmaları hangi bağlamlarla ele alınmaktadır?
- 6- Menü araştırmalarında dikkat çeken temel boşluklar nelerdir?

Yöntem

Bu çalışma, yukarıdaki araştırma sorularının yardımıyla, Türkiye’de yiyecek içecek işletmelerinde menü konusunu temel alan araştırmaları sistematik literatür taraması yardımıyla biçimsel bir bağlamda irdeleyerek bütüncül çıkarımlarda bulunmayı amaçlamaktadır. Sistematik literatür taraması, birçok çalışmanın kapsamlı, tarafsız bir sentezini sağlayan ve “araştırma sentezi” olarak bilinen bir bilimsel araştırma yöntemidir (Aromataris & Pearson, 2014). Bu yöntem aynı zamanda geleneksel literatür taramasında olduğu gibi incelediği konuya kısıtlı bir çerçevede eğilmekten ziyade çeşitli çalışmalardan elde edilen bulguları zengin bir şekilde sentezlemektedir. İncelenen olguya ilişkin bakış açılarındaki değişiklikleri, farklı düşünceleri ve ön yargıları değerlendirme imkânı sunduğundan (Yıldız, 2022) bu çalışmada araştırma yöntemi olarak sistematik literatür taraması tercih edilmiştir.



Şekil 1. Senteze Dahil Edilen Çalışmaların Belirlenme Süreci (Kaynak: Moher vd., 2010)

Bu yöntemin sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi için belirli kurallara uyulması gerekmektedir. Kısaca bu kurallar araştırma sorularının net olarak tanımlanması, kaynaklara nasıl ulaşıldığının sistematik biçimde ifade edilmesi, genişlik ve derinlik arasındaki dengenin belirlenmesi şeklinde özetlenebilir (Fisch & Block, 2018). Bu çalışmayı yaparken bu adımlara uyulmuştur. İlgili literatürün sentezini olabildiğince kapsamlı sunabilmek adına altı araştırma sorusu belirlenmiştir. İncelenecek kaynakların ise lisansüstü tezler olmasına karar verilmiştir. Bu seçimin çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Makaleler başta olmak üzere pek çok bilimsel yayın sistematik literatür taramasında kullanılmaktadır. Bu araştırmada tezlerin incelenmesinin temel nedeni, lisansüstü tezlerin birçok araştırma için açıklayıcı veya tartışmacı modeller sunmasıdır (www.monmount.edu, 2023). Lisansüstü tezler aynı zamanda bir araştırma alanının çözümlenmesine de yardımcı olurlar. Bu nedenle Türkiye'nin tüm üniversitelerindeki enstitülerde menü üzerine yazılan lisansüstü tezler bu araştırmada veri kaynağı olarak seçilmiştir. Söz konusu araştırmalara YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından ulaşılmıştır. 2023 yılı Ocak ayında ilgili veri tabanının arama sekmesi kullanılarak, başlığında "Menü" ya da "Mönü" kelimelerinin bulunduğu lisansüstü tezler aratılmıştır. Aranılan kelimeler ve araştırma türü dışında çalışmaların başlangıç yılına herhangi bir başlangıç tarihi girilmemiş, ancak araştırmalar 2023 yılı henüz tamamlanmadığından, yıl bazlı değerlendirmeleri kolaylaştırmak için 2022 yılı ile sınırlandırılmıştır. Bunların dışında, kurum, tezin türü gibi başka bir ölçüt getirilmemiştir. Genişlik ve derinlik arasındaki dengenin bulunmasında ise Moher vd. (2010) tarafından geliştirilen akış şemasından yararlanılmıştır. Şekil 1 Araştırma sentezine dahil edilen çalışmalara nasıl ulaşıldığını ayrıntılı olarak göstermektedir. Araştırma amacına uygun çalışmalar dört evrede belirlenmektedir. Tanımlama evresi ilk evredir. Söz konusu veri tabanında "Menü" kelimesi aratıldığında 75, "Mönü" kelimesi aratıldığında ise 7 olmak üzere toplam 82 çalışmaya ulaşılmıştır. İkinci aşama olan tarama evresinde tekrar eden kayıtlar incelenmiş ve kendini tekrar eden bir kayıt bulunamamıştır. Üçüncü aşamada taranan çalışmaların araştırmaya uygunluğu değerlendirilmektedir. Açık erişim izni olmayan 7 çalışma ile araştırma konusuyla doğrudan uyumlu olmayan 10 çalışma araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Böylece dördüncü evreye geçilmiş ve senteze dahil edilen toplam çalışma sayısı 65 olmuştur.

Ulaşılan araştırmaların analizinde de yine Fisch & Block (2018) tarafından sunulan öneriler dikkate alınmış; bu bağlamda çalışmalara değil kavramlara odaklanılmış ve anlamlı çıkarımlarda bulunulmuştur. Bunun için araştırma sorularına uygun biçimde bilgisayar ortamında bir tez analiz formu oluşturulmuştur. Bulgular araştırma sorularının sırasıyla yanıtlanmış, daha açıklayıcı olması için tablo ve şekiller yardımıyla yorumlanmıştır.

Bulgular

Araştırmalara İlişkin Betimsel Bulgular

Tablo 1 ilk araştırma sorusuna ilişkin bilgiler sunmaktadır. Tabloda yer alan betimsel istatistiklere göre Türkiye’deki menü araştırmaları 1990’lı yılların ortalarında başlamıştır. Erişim sağlanan ilk çalışma, 1995 yılında yapılmıştır. 1995 ile 2022 yılları arasındaki 28 yıllık süreç, 7’şer yıllık 4 eşit parçaya ayrılmıştır. Buna göre ilk çeyrekte sadece 1 araştırma yapılmış, sonraki çeyreklerde bu çalışmalar sürekli bir artış göstermiştir. Dördüncü çeyrek ise menü araştırmalarının zirve yaptığı çeyrek. Bu çeyrek, tüm menü çalışmalarının neredeyse 3/4’ünü kapsamaktadır.

Tablo 1. Menü Konusunda Yazılan Lisansüstü Tezlere İlişkin Betimsel İstatistikler

| Yıllar | Frekans | % | Enstitü | Frekans | % |
|-----------------------|---------|-------|-------------------|---------|-------|
| 1995-2001 (1. Çeyrek) | 1 | 1,5 | Sosyal Bilimler | 38 | 58,5 |
| 2002-2008 (2. Çeyrek) | 7 | 10,8 | Sağlık Bilimleri | 14 | 21,5 |
| 2009-2015 (3. Çeyrek) | 10 | 15,4 | Lisansüstü Eğitim | 11 | 16,9 |
| 2016-2022 (4. Çeyrek) | 47 | 72,3 | Fen Bilimleri | 2 | 3,1 |
| Toplam | 65 | 100,0 | Toplam | 65 | 100,0 |

| Üniversite | Frekans | % | Ana Bilim Dalı / Bilim Dalı | Frekans | % |
|----------------------------------|---------|-------|--------------------------------|---------|-------|
| Hacettepe Üniversitesi | 9 | 13,8 | Turizm İşletmeciliği | 21 | 32,3 |
| İstanbul Üniversitesi | 6 | 9,2 | Gastronomi ve Mutfak Sanatları | 18 | 27,7 |
| Başkent Üniversitesi | 4 | 6,2 | Beslenme ve Diyetetik | 12 | 18,5 |
| Gazi Üniversitesi | 4 | 6,2 | Toplu Beslenme Sistemleri | 4 | 6,2 |
| Akdeniz Üniversitesi | 3 | 4,6 | İşletme | 3 | 4,6 |
| Dokuz Eylül Üniversitesi | 3 | 4,6 | Pazarlama | 3 | 4,6 |
| İstanbul Okan Üniversitesi | 3 | 4,6 | Gıda Mühendisliği | 2 | 3,1 |
| Bahkesir Üniversitesi | 2 | 3,1 | Ekonometri | 1 | 1,5 |
| İstanbul Ayvansaray Üni. | 2 | 3,1 | Tasarım Çalışmaları | 1 | 1,5 |
| İstanbul Bilgi Üniversitesi | 2 | 3,1 | Toplam | 65 | 100,0 |
| İstanbul Sabahattin Zaim Üni. | 2 | 3,1 | | | |
| Mersin Üniversitesi | 2 | 3,1 | | | |
| Nevşehir HBV Üniversitesi | 2 | 3,1 | | | |
| Sakarya Üniversitesi | 2 | 3,1 | | | |
| Isparta Süleyman Demirel Üni. | 2 | 3,1 | | | |
| Afyon Kocatepe Üniversitesi | 1 | 1,5 | | | |
| Anadolu Üniversitesi | 1 | 1,5 | | | |
| Ankara Üniversitesi | 1 | 1,5 | | | |
| Atılım Üniversitesi | 1 | 1,5 | | | |
| Bahçeşehir Üniversitesi | 1 | 1,5 | | | |
| Çanakkale On Sekiz Mart Üni. | 1 | 1,5 | | | |
| Çukurova Üniversitesi | 1 | 1,5 | | | |
| Gaziantep Üniversitesi | 1 | 1,5 | | | |
| İstanbul Arel Üniversitesi | 1 | 1,5 | | | |
| İstanbul Gedik Üniversitesi | 1 | 1,5 | | | |
| İstanbul Geleşim Üniversitesi | 1 | 1,5 | | | |
| İzmir Ekonomi Üniversitesi | 1 | 1,5 | | | |
| On Dokuz Mayıs Üniversitesi | 1 | 1,5 | | | |
| Pamukkale Üniversitesi | 1 | 1,5 | | | |
| Recep Tayyip Erdoğan Üni. | 1 | 1,5 | | | |
| Sakarya Uygulamalı Bilimler Üni. | 1 | 1,5 | | | |
| Uşak Üniversitesi | 1 | 1,5 | | | |
| Toplam | 65 | 100,0 | Toplam | 65 | 100,0 |

| Lisansüstü Eğitim Programı | Frekans | % |
|----------------------------|---------|-------|
| Yüksek Lisans | 57 | 87,7 |
| Doktora | 8 | 12,3 |
| Toplam | 65 | 100,0 |

| Yazım Dili | Frekans | % |
|------------|---------|-------|
| Türkçe | 61 | 93,8 |
| İngilizce | 4 | 6,2 |
| Toplam | 65 | 100,0 |

| Danışman Öğretim Üyesi | Frekans | % |
|------------------------------|---------|-------|
| şehnaz Demirkol | 5 | 7,7 |
| Türkan Kutluay Merdol | 3 | 4,6 |
| Gül Kızıltan | 2 | 3,1 |
| Fatma Sağlam | 2 | 3,1 |
| Mehmet Erkan | 2 | 3,1 |
| Mevlúde Kızıl | 2 | 3,1 |
| Mustafa Yaman | 2 | 3,1 |
| Diğer Danışman Öğretim Üye.* | 47 | 72,3 |
| Toplam | 65 | 100,0 |

* Diğer Danışman Öğretim Üyeleri, menü konusunda en az 1 tez danışmanlığı yapan öğretim üyelerini tanımlamaktadır.

Menü çalışmalarının en fazla yapıldığı üniversiteler sırasıyla Hacettepe, İstanbul, Başkent ve Gazi Üniversitesidir. Bu dört üniversitede yapılan menü çalışmaları, toplam menü çalışmalarının 1/3'üne karşılık gelmektedir. Sosyal Bilimler Enstitüsü, diğer enstitülerle karşılaştırıldığında menü araştırmalarının yarısından fazla tez çalışmasının yapıldığı enstitüdür. Sağlık Bilimleri Enstitüsü ise menü araştırmalarının en yoğun olduğu ikinci enstitüdür.

Turizm İşletmeciliği Ana Bilim Dalı menü çalışmalarının yapıldığı ana alandır. İkinci sırada Gastronomi ve Mutfak Sanatları Ana Bilim Dalı gelmekte, onu Beslenme ve Diyetetik Ana Bilim Dalı izlemektedir. Lisansüstü eğitim programı bağlamında menü araştırmaları çoğunlukla yüksek lisans programlarında gerçekleştirilmektedir ve tezlerin yazım dili büyük oranda Türkçedir. Tabloda aynı zamanda menü konusunda en fazla danışmanlık yapan öğretim üyeleri de listelenmektedir. Menü üzerine en fazla tez yöneten akademisyen Şehnaz Demirkol'dur.

Araştırmaların Yapıldığı Şehirler, Araştırma Alanları ve Anahtar Kelimeler

Tablo 2, ikinci araştırma sorusuna ilişkin bilgiler sunmaktadır. Araştırmaların biri (Londra) dışında tümü ülkemiz sınırları içinde yapılmıştır. En fazla araştırmanın yapıldığı ilk üç şehir sırasıyla İstanbul, Ankara ve Antalya'dır.

Tablo 2. Menü Araştırmalarının Yapıldığı Şehirler, Araştırma Alanları ve Anahtar Kelimeler

| Şehirler | Frekans | % | Araştırma Alanları | Frekans | % |
|----------------|-----------|------|--------------------------------------|---------|-------|
| İstanbul | 20 | 29,0 | Bağımsız Restoranlar | 29 | 44,6 |
| Ankara | 12 | 17,4 | | | |
| Antalya | 6 | 8,7 | Toplu Yemek Hizmeti Sunan İşletmeler | 19 | 29,2 |
| Gaziantep | 3 | 4,3 | | | |
| Mersin | 2 | 2,9 | Otel Restoranları | 13 | 20,0 |
| Adana | 1 | 1,4 | | | |
| Afyon | 1 | 1,4 | Restoranlar ve Oteller | 2 | 3,1 |
| Aksaray | 1 | 1,4 | | | |
| Niğde | 1 | 1,4 | Restoran Simülasyonu | 2 | 3,1 |
| Nevşehir | 1 | 1,4 | | | |
| Yozgat | 1 | 1,4 | Toplam | 65 | 100,0 |
| Kırşehir | 1 | 1,4 | | | |
| Muğla | 1 | 1,4 | | | |
| İzmir | 1 | 1,4 | | | |
| Bursa | 1 | 1,4 | | | |
| Çanakkale | 1 | 1,4 | | | |
| Denizli | 1 | 1,4 | | | |
| Eskişehir | 1 | 1,4 | | | |
| Kastamonu | 1 | 1,4 | | | |
| Kayseri | 1 | 1,4 | | | |
| Rize | 1 | 1,4 | | | |
| Uşak | 1 | 1,4 | | | |
| Ülke Geneline | 8 | 11,6 | | | |
| Londra | 1 | 1,4 | | | |
| Toplam* | 69 | | | | |

| Anahtar Kelimeler** | Frekans |
|---|---------|
| Menü Planlama | 15 |
| Gastronomi | 9 |
| Yiyecek İçecek İşletmeleri | 5 |
| Menü Tasarımı, Menü Analizi, Turizm, Toplu Beslenme, Obezite | 4 |
| Restoran Menüsü, Beslenme, Sürdürülebilirlik, Türk Mutfağı, Yemek Seçme Davranışı | 3 |

*Bazı araştırmalar birden fazla şehirde yapıldığında toplam 65'ten fazladır.

**3 ya da daha fazla sayıda kullanılan anahtar kelimeler listelenmiştir.

Bunların dışında bazı araştırmalarda araştırmanın yapıldığı şehir açıkça belirtilmemiş ve veriler genel olarak yemek deneyimine katılanlardan elde edilmiştir. Bu nedenle bu çalışmalar "ülke geneli" başlığında gruplandırılmıştır. Toplam araştırma sayısı 65 olmasına rağmen, tabloda araştırma yapılan şehir sayısı 69 olarak gösterilmektedir. Bazı araştırmalar birden fazla şehirde yapıldıklarından böyle bir durum ortaya çıkmıştır.

Bağımsız restoranlar, menü araştırmalarının yapıldığı tüm araştırma alanlarının yaklaşık yarısını oluşturmaktadır. Otel restoranları ise bu oranın 1/5'ine karşılık gelmektedir. Bazı araştırmalar ise otel restoranı ya da bağımsız restoran ayırt etmeksizin her iki yiyecek içecek işletmesi türünü de araştırma alanı olarak belirlemiştir. Restoran işletmeleri tek bir başlıkta ele alındığında restoranların tüm araştırma alanlarına oranı 2/3'tür. Toplu beslenme hizmetlerinin sunulduğu üniversite, hastane, huzurevi gibi kurumların yemekhaneleri bağımsız restoranların ardından bu araştırmaların en fazla yapıldıkları ikinci araştırma alanıdır. Bu aşamada sayıca az olsa da oldukça dikkat çekici bir başka araştırma alanı görülür. Restoran simülasyonu. Özellikle deneysel araştırmalarda bazen

gerçek restoranların değil de restoran ortamına benzetilmiş restoran simülasyonlarının da kullanılmaya başlandığına anlaşılmaktadır.

Araştırma Yöntemleri ve Veri Toplama Araçları

Tablo 3, üçüncü araştırma sorusuna ilişkin yanıtları özetlemektedir. Menü araştırmalarında nicel araştırma deseni büyük çoğunluğu oluşturmaktadır. Sonra sırasıyla nitel araştırmalar ve her iki araştırma yaklaşımının bir arada kullanıldığı karma araştırmalar gelmektedir. Çalışmalar veri toplama araçları açısından değerlendirildiğinde ise çeşitli veri toplama araçlarının kullanıldığı görülür. Nicel araştırma sayısı ile doğru orantılı olarak bu araştırmalarda en fazla kullanılan veri toplama aracı anketdir. Anketi nitel araştırmalarda en fazla başvuru alan veri toplama aracı olan görüşme izlemektedir. Ancak nitel araştırmalar ve karma araştırmalar doğaları gereği birden fazla veri toplama aracı kullanabildiklerinden dolayı anket ve görüşme dışında doküman incelemesi, gözlem, odak grup görüşmesi ve göz izleme cihazı gibi farklı araçların da veri toplama süreçlerinde yer aldıkları görülür. Tablo 3'te incelenen araştırma sayısı 65 olsa da veri toplama aracı sayısının 79 olması bu durumla ilişkilendirilebilir.

Tablo 3. Çalışmalarda Kullanılan Araştırma Yöntemleri ve Veri Toplama Araçları

| Araştırma Yöntemleri | Frekans | % | Veri Toplama Araçları | Frekans | % |
|----------------------|---------|-------|-----------------------|---------|-------|
| Nicel | 37 | 56,9 | Anket | 28 | 35,4 |
| | | | Görüşme | 22 | 27,8 |
| Nitel | 23 | 35,4 | Doküman İncelemesi | 20 | 25,3 |
| | | | Gözlem | 5 | 6,3 |
| Karma | 5 | 7,7 | Göz İzleme Cihazı | 2 | 2,5 |
| | | | Odak Grup Görüşmesi | 2 | 2,5 |
| Toplam | 65 | 100,0 | Toplam* | 79 | 100,0 |

* Bazı araştırmalarda birden fazla veri toplama aracı kullanıldığından toplam 65'ten fazladır.

Teorik Temel ve Katılımcılar

Bulguların bu kısmı, incelenen tezlerin dayandıkları teorik temel ve katılımcılarla ilgili bilgiler sunmaktadır. Bu bağlamda menü performansını ölçen “Hedef Maliyetleme” ve “Veri Zarflama Analizi” gibi çoğunlukla muhasebe ve finans alanları tarafından geliştirilen teorilerin test edildikleri görülür. Buna “Menü Mühendisliği” modelini ve “Stratejik Yönetim” teorisini de dahil edilebilir.

Tablo 4. Teorik Temele ve Katılımcılara Göre Yayınlar

| Model / Teori | Frekans | % | Katılımcılar | Frekans | % |
|-------------------------------|---------|-------|-------------------------------|---------|------|
| Hedef Maliyetleme | 3 | 4,6 | Yemek Deneyimine Katılanlar | 21 | 41,2 |
| Veri Zarflama Analizi | 3 | 4,6 | | | |
| Planlı Davranış Teorisi | 2 | 3,1 | Otel ve Restoran Yöneticileri | 20 | 39,2 |
| Göz Hareketleri İzleme | 2 | 3,1 | | | |
| Menü Mühendisliği Modeli | 1 | 1,5 | Alan Uzmanları | 4 | 7,8 |
| Stratejik Yönetim | 1 | 1,5 | | | |
| Toplam Kalite Yönetimi | 1 | 1,5 | Öğrenci Velileri | 3 | 5,9 |
| Müşteri Değeri | 1 | 1,5 | | | |
| Marka İmajı | 1 | 1,5 | Çalışma Grubu (Denekler) | 2 | 3,9 |
| Hedef Programlama | 1 | 1,5 | | | |
| Tam Sayılı Programlama Modeli | 1 | 1,5 | Yerel Halk | 1 | 2,0 |
| Uygulanan Teori Yok | 48 | 73,8 | | | |
| Toplam | 65 | 100,0 | Toplam* | 51 | |

*Bazı araştırmalarda veriler sadece dokümanlardan elde edildiğinden toplam 65'ten azdır.

Bunların dışında tüketicilerin yemek seçimlerine odaklanan ve menü tasarımı ile ilişkilendirebileceğimiz “Planlı Davranış Teorisi” ve “Göz Hareketleri İzleme” modelleri de temel alınan modellerdendir. Menü Planlaması ile ilgili olarak ise daha çok “Hedef Programlama” ve “Tam Sayılı Programlama” modelleri gibi matematiksel modeller temel alınmaktadır. Bu modellerin yanında menü planlaması “Müşteri Değeri” ve “Marka İmajı” bağlamlarıyla da incelenmektedir. “Toplam Kalite Yönetimi” ise menü olgusunun planlama ve analiz gibi birden fazla alanını bir arada incelerken temel alınmıştır. Tablo 4'te görüldüğü üzere planlama, tasarım ve analiz olmak üzere belirli boyutları temel alan toplam 11 farklı teori/model tezlerde kullanılmaktadır. Ancak kullanılan bu

modeller toplam tez sayısı ile kıyaslandığını bir teoriye/modele dayanan araştırma sayısının herhangi bir modeli temel almayan araştırmalardan çok az olduğu görülür. Buna göre tez çalışmalarının neredeyse 3/4'ünün modele ya da teoriye dayanmadığı söylenebilir.

Araştırmalar, katılımcılar bağlamında incelendiğinde yemek deneyimine katılanlar, diğer bir deyişle tüketicilerin, veri toplamada en fazla danışılan grup olduğu görülür. Tüketicileri otel ve restoran yöneticileri izlemektedir. Bu iki grup tüm katılımcı grubunun %80'ini kapsamaktadır. Tüketiciler ve yöneticiler dışında sırasıyla alan uzmanları, öğrenci velileri, çalışma grupları ve yerel halk da incelenen tezlerin örneklemini oluşturmaktadır. İncelenen tez sayısı 65 olmasına rağmen katılımcı grubunun 51 olması ise bazı araştırmalardaki verilerin sadece dokümanlardan elde edilmesiyle ilişkilidir.

Araştırma Bağlamı

İncelenen tezlerin iki ana bağlamda gerçekleştirildikleri söylenebilir. Bu bağlamlardan ilki işletmecilik perspektifini oluştururken, diğerini toplu beslenme sistemleri oluşturmaktadır. Tablo 5'teki sıraya uyarak, ilkin işletmecilik bağlamındaki araştırmalar sayılarına göre gruplandırılmıştır.

Tablo 5. Menü Araştırmalarının Bağlamı

| | Araştırma Bağlamı | Frekans | % |
|---------------------------|---|---------|------|
| İşletmecilik | İşletme menülerinin çeşitli değişkenler (standart reçeteler, gıda güvenlik sistemleri, kriz dönemleri vb.) bağlamından nasıl planlandığını anlamaya odaklanan araştırmalar | 17 | 19,8 |
| | Menü kartları üzerinden tüketicilerin yemek seçme davranışını anlamaya odaklanan çalışmalar | 12 | 14,0 |
| | Çeşitli değişkenler bağlamında yiyecek içecek işletmelerinin menülerini analiz eden araştırmalar | 12 | 14,0 |
| | Restoranlarda sunulan menülerin yerel ekmekler, yerel yemekler, vegan yiyecekler, Türk Mutfağı, Osmanlı Mutfağı yemekleri, Coğrafi işaretli ürünler gibi parametrelerle sınıflandırılması | 10 | 11,6 |
| | Menü kalemlerinin fiyatlandırılması üzerinde duran çalışmalar | 7 | 8,1 |
| | Menü kalemlerinin maliyetlerinin hesaplandığı çalışmalar | 4 | 4,7 |
| | Farklı türdeki menü tiplerini karşılaştıran çalışmalar | 2 | 2,3 |
| | Menülerin besin öğeleri bakımından incelenmesi | 13 | 15,1 |
| Toplu Beslenme Sistemleri | Sunulan yemeklere ilişkin tüketici algılarının çeşitli açılardan (memnuniyet, kalite, vb.) incelenmesi | 7 | 8,1 |
| | Atık yönetimi uygulamaları | 2 | 2,3 |
| Toplam* | | 86 | |

*Bazı araştırmalar birden fazla bağlama sahip olduğundan toplam 65'ten fazladır.

İşletmecilik bağlamında en fazla yürütülen araştırmalar, menülerin nasıl planlandığına odaklanan kişisel araştırmalardır. Bu araştırmalar genellikle otel ve restoran yöneticileri ile görüşmeler yapılarak gerçekleştirilir. Bu noktada standart reçeteler, gıda güvenlik sistemleri ve kriz dönemleri gibi çeşitli bağlamlar da konuya dahil olabilmektedir. Bu alandaki bir diğer araştırma bağlamını menü kartları ile yemek seçim davranışına odaklanan çalışmalar oluşturur. Bu çalışmalar genellikle menü kartlarının sahip olduğu biçimsel ve içerikle ilgili özelliklerinin tüketiciler üzerindeki etkilerini araştırırlar. Bu çalışmalara ek olarak belirli özellikler bağlamında menü

performansını ölçen araştırmalar da bulunur. Bu araştırmalar satış miktarı, katkı payı, malzeme maliyeti, işçi maliyeti vb. değişkenleri kullanarak işletme menülerini incelemektedir. Bazı araştırmalarda ise menüdeki yemekler yerellik, coğrafi işarete sahip olma durumu, vegan ürünler, Türk yemekleri ve Osmanlı Mutfağı yemekleri gibi belirli özelliklere göre tasnif edilmekte ve bu özelliği taşıyan yemeklerin menülerde bulunma ya da bulunmama durumları tartışılmaktadır. Bu bağlamdaki bir diğer araştırma konusunu ise fiyatlandırma konusu işgal eder. Buna göre menü kalemlerinin fiyatlarının nasıl belirlendiğine ilişkin çalışmalar yapılır. Fiyatlandırma gibi menüde yer alan ürünlerin maliyetlerinin belirlendiği çalışmalar da bu kısımda yer alır. İşletmecilik bağlamındaki son bağlam, farklı türdeki menü kartlarının karşılaştırıldığı çalışmaları kapsar.

Tablo 5'ten anlaşılacağı üzere işletmecilik bağlamındaki menü araştırmaları menü planlaması, menü fiyatlandırılması, menü tasarımı ve menü analizi gibi menü yönetimi konularına eğilmektedir. Bu araştırmalar yaklaşık olarak tüm menü araştırmalarının 2/3'ünü kapsar. Geri kalan kısmı ise toplu beslenme sistemini inceleyen menü araştırmaları oluşturmaktadır. Bu çalışmalar çoğunlukla bir yemekhanede (okul, huzurevi vb.) sunulan yemekleri besin öğeleri bakımından inceler. Bu kapsamdaki bazı araştırmalar da sunulan hizmete ilişkin müşteri memnuniyetini veya hizmet kalitesini belirlemeyi amaçlar. Bu kapsamdaki son bağlam ise atık yönetimi ile ilgilidir. İşletmecilik bağlamına kıyasla toplu beslenme sistemini ele alan çalışmaların çoğunluklar sunulan yemeklerin belirli ölçütlere göre incelenmesi, hizmet kalitesi ile müşteri memnuniyetinin ölçülmesi ve atık yönetimi konularını kapsadıkları görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Ülkemizde yayımlanan 65 lisansüstü tez çalışmasının sistematik bir bağlamda incelendiği bu araştırmada, Şekil 2 var olan literatür özetini ve alanda tanımlanan boşlukları göstermektedir. Bu kapsamda bu bölüm, teorik ve pratik çıkarımlar olmak üzere iki alt bölümde incelenmektedir.

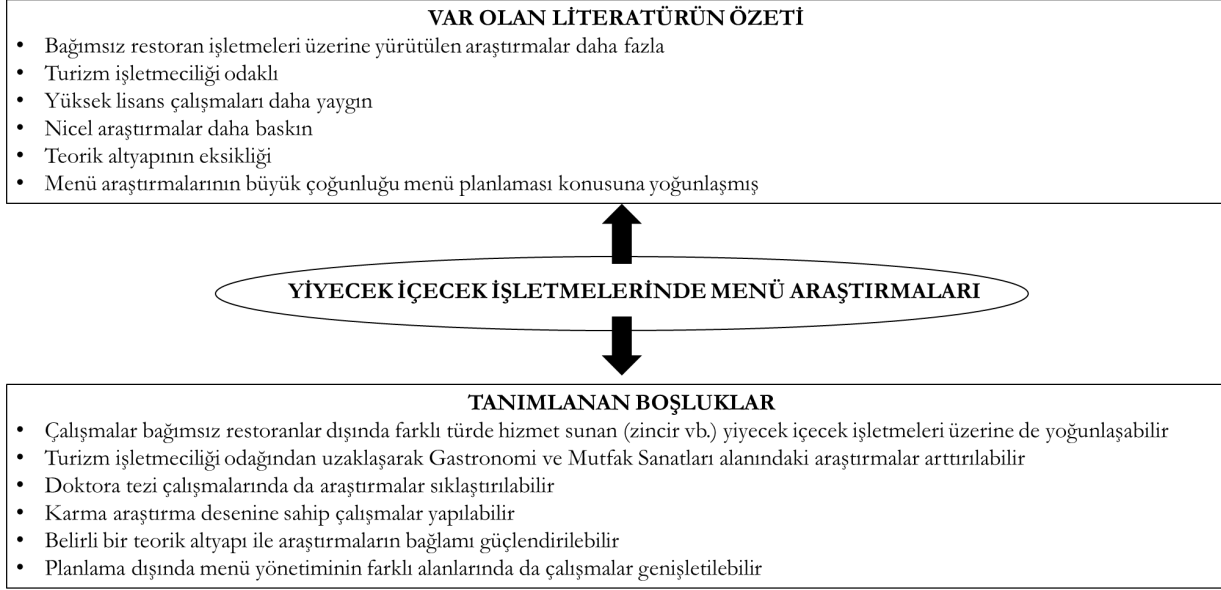
Teorik Çıkarımlar

Literatürde dikkat çeken konulardan ilki, menü planlaması üzerine yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunun bağımsız yiyecek içecek işletmelerinde gerçekleştirilmesidir. Uluslararası literatürle kıyaslandığında bazı araştırmaların (Glanz vd., 2007; Jones & Mifli, 2001) oteller, pizzacılar, barlar gibi zincir yiyecek içecek işletmelerinde yürütüldükleri görülr. Bu nedenle ulusal çapta yapılması hedeflenen menü planlaması araştırmaları sadece bağımsız yiyecek içecek işletmelerini değil zincir işletmeleri de kapsayacak biçimde genişletilebilir. Planlamaya ilişkin bir diğer öneri de bağımsız restoranlar üzerine biçimsel menü planlama modelleri oluşturulmasıdır. Literatürde bağımsız restoranlar için model öneren belki de tek çalışma Kivela'nın (2003) çalışmasıdır. Ancak bu çalışma da toplu beslenme sistemlerinde sunulan modellerden uzaktır. Dolayısıyla işletmelerde planlama işinden sorumlu olanlara da kolaylık sağlaması açısından toplu beslenme sistemleri için oluşturulan modellerde olduğu gibi, bağımsız restoran işletmeleri için de benzer modeller geliştirilebilir.

Yayımlanan araştırmaların pek çoğu konuya turizm işletmeciliği perspektifinden yaklaşmaktadır. Her ne kadar yiyecek tüketimi turizmin önemli boyutlarından birini oluşursa da (Quan & Wang, 2004), turizmden bağımsız olarak yiyecek içecek işletmeciliği odaklı çalışmalara ağırlık verilebilir.

İncelenen araştırmalarda doktora tezlerine kıyasla yüksek lisans çalışmalarının daha fazla olduğu görülr. Bu durum ülkemizdeki yüksek lisans eğitimi öğrenci kontenjanlarının doktora eğitimi öğrenci kontenjanlarından fazla olmasıyla açıklanabilir.

Literatürde nicel yöntemlerin daha baskın olduğu söylenebilir. Buna ilaveten özellikle son yıllarda menü araştırmalarında nitel yöntemler de kullanılmaktadır. Menüler hem işletmecileri hem de tüketicileri ortak ilgilendiren alanlar olduklarından, bu konunun karma araştırma deseni ile daha derinlemesine incelemesi mümkündür. Uluslararası literatürde de bazı menü çalışmalarının (Özdemir & Nebioğlu, 2018) karma yöntemle gerçekleştirildiğine tanık oluruz. Bu nedenle gelecekteki menü araştırmaları için karma yöntem uygun bir araştırma yöntemi olabilir.



Şekil 2. Yiyecek İçecek İşletmelerinde Menü Araştırmaları Literatürünün Özeti ve Tanımlanan Boşluklar

Bu noktada belki de en fazla dikkat çeken konulardan biri, menü araştırmalarında teorik bağlamın sınırlı olarak kullanılmasıdır. Menü araştırmalarında teorik bir temel kullanan çalışmalara göz attığımızda, bu araştırmaların bazılarının (Kasavana & Smith, 1982; Pavesic, 1983) muhasebe ve finansman alanındaki modelleri bu alana uyarladıkları görülür. Bu modeller menü performansının ölçümü için yararlanılan uyarlanmış modellerdir (Özdemir & Nebioğlu, 2015). Benzer olarak özellikle toplu beslenme sistemleri üzerine yürütülen çalışmalarda hedef programlama gibi matematik modellerin de menü planlaması araştırmalarında kullanıldıkları söylenebilir. Menü tasarımına odaklanan çalışmaların ise planlı davranış teorisi (Ajzen, 1991), göz izleme teorisi (Gallup, 1987) gibi teorileri temel aldıkları anlaşılır. Bu araştırmalar dışındaki araştırmalar ise daha çok keşifsel bir desene sahiptir. Ya planlama, analiz gibi menü yönetim basamaklarının nasıl yapıldığını sektör çalışanlarından aldıkları bilgiler doğrultusunda derlemekte, ya da restoran menülerini belirli özelliklerine göre inceleyerek bir durum analizi sunmaktadır. Her ne amaçla yapılsa yapılsın araştırmaların kuramsal bir bağlamda ele alınması önerilir.

Bulgularda dikkat edilen konulardan biri de menü planlaması konusunun çokça ele alınmış olmasıdır. Bu durum menü planlaması kavramının menü yönetimi ile karıştırılması şeklinde açıklanabilir. Bu kavram bazı araştırmalarda menü planlaması ve geliştirilmesi şeklinde de ifade edilse de (Durlu Özkaya & Sökmen, 2017; Jones & Mifli, 2001) bu kavramsal karmaşa halen devam etmektedir. Çünkü menü planlaması aslında bir yiyecek içecek işletmesinde sunulması düşünülen yiyecek ve içeceklerin belirlenmesini ifade ederken; menü geliştirme analiz sonrası mevcut menünün iyileştirilmesi olarak tanımlanabilir. Böylelikle planlama ve geliştirme menü yönetiminin çatısı altına girer. Bu kavram karmaşasına ek olarak menü geliştirme kavramını menü tasarımı şeklinde tanımlayan araştırmalar da bulunmaktadır (Rızaoğlu, 1991). Bu nedenle ilk olarak menü planlaması, menü tasarımı, menü geliştirme gibi kavramların netleştirilmesinde fayda vardır. Bu durum Özdemir & Çalışkan'ın (2014) ifade ettiği biçimde menü yönetimi kavramı ile daha net açıklanabilir.

Tüm bu çalışmalara ek olarak literatürde menü araştırmalarının planlama, fiyatlama, tasarım ve analiz gibi menü yönetiminin neredeyse tüm boyutlarında gerçekleştirildiği söylenebilir. Ancak yiyecek içecek işletmelerinde menülerin nasıl uygulandığına yönelik akademik bulgular oldukça sınırlıdır. Özdemir & Çalışkan (2014) da bu konuda belirli çalışmaların yapıldığını ifade etmekte, bu alandaki çalışmaların arttırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Tüm bu teorik çıkarımların yanında araştırmaların uygulamaya dönük pratik çıkarımları da bulunmaktadır.

Pratik Çıkarımlar

Kivela'nın (2003) belirttiği gibi menü planlaması hem şeflerin sezgileri, hem de belirli ölçütler yardımıyla sistematik olarak yapılabilir. Bu doğrultuda sadece planlama aşamasında değil aynı zamanda da menü yönetim sürecinin tamamında sistematik çalışmalar yürütülmelidir.

İncelenen tüm araştırmalar, menülerin basit birer liste olmadıklarını ve menüler yardımıyla pek çok yiyecek içecek operasyonun yürütülebileceğini ifade etmektedir. Dolayısıyla uygulamacıların menü yönetimi çalışmalarından faydalanarak işletmelerini daha biçimsel modellere göre yönetmeleri önerilebilir.

Bu çalışma, menü konusunda hem akademinin uygulamadan hem de uygulamacıların akademiden öğreneceği konular olduğunu göstermektedir. Yiyecek içecek işletmeleri için son derece kritik bir öneme sahip olan menü yönetimi konusunun bu bağlamda ortak bir paydada değerlendirilmesi gerekmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları ve Öneriler

Bu çalışma, akademik olarak bütüncül çıkarımlar sunsa da bir takım sınırlılıklara sahiptir. Bu sınırlılıklar, bulguların sadece lisansüstü tezlerden elde edilmesi ve sadece ulusal literatürü incelemesi olarak tanımlanabilir. Gelecekteki araştırmaların bu alandaki tezler ve makalelere odaklanmaları ve uluslararası literatürü de araştırma kapsamına dahil etmeleri önerilebilir.

Kaynakça

- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Aktaş Alan, A., & Şen, Ö. (2020). Gastronomi Temalı Festivaller Üzerine Yapılmış Çalışmaların Bibliyometrik Analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 132-144. <https://doi.org/10.21733/ibad.642214>
- Altaş, A. (2017). Türkçe'ye Tercüme Edilen Gastronomi Kitaplarının Bibliyometrik Analizi. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 103-117.
- Aromataris, E., & Pearson, A. (2014). The systematic review: An overview. *The American Journal of Nursing*, 114(3), 53-58.
- Ayaz, N., & Türkmen, B. M. (2018). Yöresel Yiyecekleri Konu Alan Lisansüstü Tezlerin Bibliyometrik Analizi. *Gastoria: Journal of Gastronomy And Travel Research*, 2(1), 22-38. <https://doi.org/10.32958/gastoria.411345>
- Baiomy, A. E., Jones, E., & Goode, M. M. H. (2019). The influence of menu design, menu item descriptions and menu variety on customer satisfaction. A case study of Egypt. *Tourism and Hospitality Research*, 19(2), 213-224. <https://doi.org/10.1177/1467358417708228>
- Bayram, Ü., & Arıcı, S. (2021). Gastronomi Araştırmalarına Bütüncül Bir Bakış: Bibliyometrik Bir Analiz (A Holistic View of Gastronomy Research: A Bibliometric Analysis). *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 9(4), 2734-2757. <https://doi.org/10.21325/jotags.2021.917>
- Bernstein, D., Ottenfeld, M., & Witte, C. L. (2008). A Study of Consumer Attitudes Regarding Variability of Menu Offerings in the Context of an Upscale Seafood Restaurant. *Journal of Foodservice Business Research*, 11(4), 398-411. <https://doi.org/10.1080/15378020802519769>
- Bowen, J. T., & Morris, A. J. (1995). Menu design: Can menus sell. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 7(4), 4-9. <https://doi.org/10.1108/09596119510091699>
- Cankül, D., & Ünal, M. (2021). Türkiye'de Turizm ve Gastronomi Alanında Menü ile İlgili Araştırmaların Bibliyometrik Analizi. *Journal of humanities and tourism research (Online)*, 11(11-3), 569-576. <https://doi.org/10.14230/johut1098>
- Choi, J.-G., Lee, B.-W., & Mok, J. (2010). An experiment on psychological gaze motion: A re-examination of item selection behavior of restaurant customers. *Journal of Global Business and Technology*, 6(1), 68.
- De Jong, A., Palladino, M., Puig, R. G., Romeo, G., Fava, N., Cafiero, C., Skoglund, W., Varley, P., Marcianò, C., Laven, D., & Sjölander-Lindqvist, A. (2018). Gastronomy Tourism: An Interdisciplinary Literature

- Review of Research Areas, Disciplines, and Dynamics. *Journal of Gastronomy and Tourism*, 3(2), 131-146. <https://doi.org/10.3727/216929718X15281329212243>
- Dipietro, R. B., Roseman, M., & Ashley, R. (2006). A Study of Consumers' Response to Quick Service Restaurants' Healthy Menu Items: Attitudes versus Behaviors. *Journal of Foodservice Business Research*, 7(4), 59-77. https://doi.org/10.1300/J369v07n04_03
- Durlu Özkaya, F., & Sökmen, A. (2017). Yiyecek İçecek İşletmelerinde Menü Yenileme/Geliştirme Çalışmaları: Ankara'daki Otel İşletmelerinin Yiyecek ve İçecek Yöneticilerine Yönelik Bir Araştırma. *Turizm Akademik Dergisi*, 4(2), 61-75.
- Fakih, K., Assaker, G., Assaf, A. G., & Hallak, R. (2016). Does restaurant menu information affect customer attitudes and behavioral intentions? A cross-segment empirical analysis using PLS-SEM. *International Journal of Hospitality Management*, 57, 71-83. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2016.06.002>
- Fisch, C., & Block, J. (2018). Six tips for your (systematic) literature review in business and management research. *Management Review Quarterly*, 68(2), 103-106. <https://doi.org/10.1007/s11301-018-0142-x>
- Gallup, R. (1987). *Through the eyes of the customer* (7 (3); ss. 1-9).
- Glanz, K., Resnicow, K., Seymour, J., Hoy, K., Stewart, H., Lyons, M., & Goldberg, J. (2007). How Major Restaurant Chains Plan Their Menus. *American Journal of Preventive Medicine*, 32(5), 383-388. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2007.01.003>
- Göral, M., Bulut, Z., Başar, B., & Kement, Ü. (2022). *The trace of sustainability approach in gastronomy science: Bibliometric analysis of studies on green restaurants.* <https://doi.org/DOI:https://www.doi.org/10.5038/9781955833103>
- Güzeller, C. O., & Çeliker, N. (2017). Geçmişten Günümüze Gastronomi Bilimi: Bibliyometrik Bir Analiz (Gastronomy From Past to Today: A Bibliometrical Analysis). *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 5(2), 88-102. <https://doi.org/10.21325/jotags.2017.114>
- Hançer, M., Biçici, F., & Tanrısevdi, A. (2007). Fiyat Sonu Yazım Stratejileri: Kafe ve Restoran Menü Fiyatlarının Öğrenci Algıları Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Nitel Bir Çalışma. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 18(1), 21-32.
- Hou, Y., Yang, W., & Sun, Y. (2017). Do pictures help? The effects of pictures and food names on menu evaluations. *International Journal of Hospitality Management*, 60, 94-103. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2016.10.008>
- Johnson, L. J., Raab, C., Champaner, E., & Leontos, C. (2012). Chef's Perception of the Importance in Menu Planning. *Pakistan Journal of Nutrition*, 1(2), 85-88.
- Jones, P., & Mifli, M. (2001). Menu Development and Analysis in UK Restaurant Chains. *Tourism and Hospitality Research*, 3(1), 61-71. <https://doi.org/10.1177/146735840100300105>
- Kasavana, M. L., & Smith, D. J. (1982). *Menu Engineering*. Hospitality Publications Inc.
- Kim, S., & Lee, S. (2020). Influences of background colors and calorie information disclosure on consumers' psychological process. *Journal of Foodservice Business Research*, 23(3), 228-245. <https://doi.org/10.1080/15378020.2020.1728026>
- Kim, S., & Magnini, V. P. (2016). Prompting restaurant diners to eat healthy: Atmospheric and menu-related factors. *Journal of Foodservice Business Research*, 19(3), 236-254. <https://doi.org/10.1080/15378020.2016.1175897>
- Kincaid, C. S., & Corsun, D. L. (2003). Are consultants blowing smoke? An empirical test of the impact of menu layout on item sales. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 15(4), 226-231. <https://doi.org/10.1108/09596110310475685>

- Kivela, J. (2003). Results of a Qualitative Approach to Menu Planning Using Control and Experimental Groups. *Journal of Foodservice Business Research*, 6(4), 43-65. https://doi.org/10.1300/J369v06n04_03
- Lin, M.-P., Marine-Roig, E., & Llonch-Molina, N. (2021). Gastronomy as a Sign of the Identity and Cultural Heritage of Tourist Destinations: A Bibliometric Analysis 2001–2020. *Sustainability*, 13(22), 12531. <https://doi.org/10.3390/su132212531>
- Magnini, V. P., & Kim, S. (2016). The influences of restaurant menu font style, background color, and physical weight on consumers' perceptions. *International Journal of Hospitality Management*, 53, 42-48. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2015.11.001>
- McCall, M., & Lynn, A. (2008). The Effects of Restaurant Menu Item Descriptions on Perceptions of Quality, Price, and Purchase Intention. *Journal of Foodservice Business Research*, 11(4), 439-445. <https://doi.org/10.1080/15378020802519850>
- Miller, J. (1980). *Menu pricing and strategy*.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2010). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *International Journal of Surgery*, 8(5), 336-341. <https://doi.org/10.1016/j.ijsu.2010.02.007>
- Nebioğlu, O. (2020). Review Of Menu Management Process Model With A Case Study. *Advances in Hospitality and Tourism Research (AHTR)*. <https://doi.org/10.30519/ahtr.668220>
- Nebioğlu, O. (2021). Restoran İşletmelerinin Menülerindeki Yöresel Yemekleri İnceleyen Yerli Yazın Üzerine Bir Meta Sentez Çalışması. *Alanya Akademik Bakış*. <https://doi.org/10.29023/alanyaakademik.851849>
- Okumuş, B., Köseoğlu, M. A., & Ma, F. (2018). Food and gastronomy research in tourism and hospitality: A bibliometric analysis. *International Journal of Hospitality Management*, 73, 64-74. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2018.01.020>
- Özdemir, B. (2012). A Review on Menu Performance Investigation and Some Guiding Propositions. *Journal of Foodservice Business Research*, 15(4), 378-397. <https://doi.org/10.1080/15378020.2012.734217>
- Özdemir, B., & Çalışkan, O. (2014). A review of literature on restaurant menus: Specifying the managerial issues. *International Journal of Gastronomy and Food Science*, 2(1), 3-13. <https://doi.org/10.1016/j.ijgfs.2013.12.001>
- Özdemir, B., & Nebioğlu, O. (2015). Uygulamada Menü Analizi Nasıl Yapılmaktadır? Beş Yıldızlı Otellerin Mutfak Şeflerinin Görüşleri. *Anatolia Turizm Araştırmaları Dergisi*, 26(2). <https://doi.org/10.17123/atad.vol26iss225595>
- Özdemir, B., & Nebioğlu, O. (2018). Use of menu design techniques: Evidences from menu cards of restaurants in Alanya. *Advances in Hospitality and Tourism Research (AHTR)*, 205-227. <https://doi.org/10.30519/ahtr.440123>
- Parsa, H. G., & Naipaul, S. (2007). Parsa, H. G., & Naipaul, S. (2007). *Price-ending strategies and managerial perspectives: A reciprocal phenomenon-Part I*. 7(2).
- Pavesic, D. V. (1983). Cost-margin analysis: A third approach to menu pricing and design. *International Journal of Hospitality Management*, 2(3), 127-134.
- Quan, S., & Wang, N. (2004). Towards a structural model of the tourist experience: An illustration from food experiences in tourism. *Tourism Management*, 25(3), 297-305. [https://doi.org/10.1016/S0261-5177\(03\)00130-4](https://doi.org/10.1016/S0261-5177(03)00130-4)
- Raab, C., & Mayer, K. (2007). Menu engineering and activity-based costing – can they work together in a restaurant? *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 19(1), 43-52. <https://doi.org/10.1108/09596110710724152>

- Raab, C., Mayer, K., Kim, Y.-S., & Shoemaker, S. (2009). Price-Sensitivity Measurement: A Tool for Restaurant Menu Pricing. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 33(1), 93-105. <https://doi.org/10.1177/1096348008329659>
- Raj, V. A., Jasrotia, S. S., Rai, S. S., & Ansari, I. A. (2022). A Bibliometric Review of Organic Menus at Restaurants: Research Streams and Future Research Path. *Journal of Quality Assurance in Hospitality & Tourism*, 1-27. <https://doi.org/10.1080/1528008X.2022.2146028>
- Rejeb, A., Rejeb, K., Abdollahi, A., Kayikci, Y., & Appolloni, A. (2022). Mapping the scholarly research on restaurants: A bibliometric analysis. *Journal of Foodservice Business Research*, 1-50. <https://doi.org/10.1080/15378020.2022.2136477>
- Reynolds, D. (2004). An exploratory investigation of multiunit restaurant productivity assessment using data envelopment analysis. *Journal of Travel and Tourism Marketing*, 16(2), 19-26.
- Reynolds, D., Merritt, E. A., & Pinckney, S. (2005). Understanding Menu Psychology: An Empirical Investigation of Menu Design and Consumer Response. *International Journal of Hospitality & Tourism Administration*, 6(1), 1-9. https://doi.org/10.1300/J149v06n01_01
- Rızaoğlu, B. (1991). Menü Planlama ve Geliştirmenin Amaçları. *Anatolia Turizm Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 20-24.
- Rodríguez-López, M. E., Alcántara-Pilar, J. M., Del Barrio-García, S., & Muñoz-Leiva, F. (2020). A review of restaurant research in the last two decades: A bibliometric analysis. *International Journal of Hospitality Management*, 87, 102387. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2019.102387>
- Seyitoğlu, F. (2017). Components of the menu planning process: The case of five star hotels in Antalya. *British Food Journal*, 119(7), 1562-1577. <https://doi.org/10.1108/BFJ-11-2016-0560>
- Seyitoğlu, F. (2019). Gastronomy Scholars Perspectives towards the Gastronomy Term: A Metaphorical Analysis. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 7(2), 688-699. <https://doi.org/10.21325/jotags.2019.386>
- Sio, K. P., Fraser, B., & Fredline, L. (2021). A Contemporary systematic literature review of gastronomy tourism and destination image. *Tourism Recreation Research*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/02508281.2021.1997491>
- Sünnetçioğlu, A., Yalçınkaya, P., Olcay, M., & Mercan, Ş. O. (2017). Turizm Alanında Yazılmış Olan Gastronomiye İlişkin Tezlerin Bibliyometrik Profili (Bibliometric Profile of Thesis Related to Gastronomy in the Field of Tourism). *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 5(2), 345-354. <https://doi.org/10.21325/jotags.2017.136>
- Şahin, E., Akdağ, G., Çakıcı, C., & Onur, N. (2018). Gastronomi ve Mutfak Sanatları Anabilim Dallarında Yayınlanan Tezlerin Bibliyometrik Analizi. *Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 30-41.
- www.monmount.edu. (2023). What is a thesis? www.monmount.edu
- Yıldız, A. (2022). Bir Araştırma Metodolojisi Olarak Sistemik Literatür Taramasına Genel Bakış. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 367-386. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227366>
- Yim, E. S., Lee, S., & Kim, W. G. (2014). Determinants of a restaurant average meal price: An application of the hedonic pricing model. *International Journal of Hospitality Management*, 39, 11-20. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2014.01.010>
- Zencir Çiftçi, E. (2021). Türk Turizm Dergilerinde Gastronomi: Gastronomi Çalışmaları Nereye Gidiyor. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 642-659. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2021.685>

EXTENDED SUMMARY

Menus has very important functions such as marketing the products of food and beverage businesses (McCall & Lynn, 2008), providing information to consumers (Bowen & Morris, 1995), influencing purchasing behavior (Fakih vd., 2016), calculating food costs and prices, and measuring menu performance (Özdemir, 2012). Because of these functions, menus are not only interesting for food and beverage businesses but also academically.

Especially in the international literature, the menu phenomenon is examined with different aspects such as planning, pricing, design and analysis (Özdemir & Çalışkan, 2014). In addition to these aspects, there are also studies that examine the menu in a holistic context. The menu research in the national literature are far from the holistic context. The aim of this research is to interpret menu research, which is a very strategic issue for food and beverage businesses, in a holistic way.

Therefore, this research aims to provide a holistic view of menu research in food and beverage businesses with the help of the following research questions and to highlight the gaps in the field. The research questions planned to be answered for these purposes are listed below.

- 1- How can menu research be described in the context of publication year, institution, institute, department, language of writing and advisor faculty members?
- 2- What are the cities, research areas and prominent keywords in menu research?
- 3- Which research methods and data collection tools are used in menu research?
- 4- Which theoretical basis and participant group are the menu research based on?
- 5- In which contexts are menu research handled?
- 6- What are the main gaps in menu research?

The research questions were answered with the systematic literature review method. Systematic literature review is a scientific research method known as “research synthesis” that provides a comprehensive, unbiased synthesis of many studies (Aromataris & Pearson, 2014). In order for this method to be applied in a healthy way, certain rules must be followed. Briefly, these rules can be summarized as clearly defining research questions, systematically expressing how resources are accessed, and determining the balance between breadth and depth (Fisch & Block, 2018).

These steps were followed while performing this study. In order to present the synthesis of the relevant literature as comprehensively as possible, six research questions were determined. It was decided that the sources to be examined would be postgraduate theses. There are several reasons for this choice. Many scientific publications, especially articles, are used in systematic literature review. The main reason for examining theses in this research is that postgraduate theses provide explanatory or argumentative models for many research (www.monmount.edu, 2023). Postgraduate theses also help to analyze a research area. For this reason, postgraduate theses written on menus in institutes in all universities of Turkey were chosen as data sources in this research. The research in question were accessed from the Council of Higher Education National Thesis Center database. In January 2023, postgraduate theses with the words "Menü" or "Mönü" in the title were searched using the search tab of the relevant database. Except for the search words and the type of research, no start date has been entered for the start year of the studies, but since 2023 has not yet been completed, the research has been limited to 2022 to facilitate year-based evaluations. Apart from these, no other criteria such as institution, type of thesis were introduced. The flow chart developed by Moher vd. (2010) was used to find the balance between width and depth. Studies, suitable for the purpose of the research are determined in four phases. The identification phase is the first phase. A total of 82 studies were found, 75 when the word "Menü" was searched in the database and 7 when the word "Mönü" was searched. In the second phase, the screening phase, repetitive recordings were examined and no repetitive recordings were found. In the third stage, the eligibility of the scanned studies for research is evaluated. 7 studies without open access permission and 10 studies that were not directly compatible with the research topic were excluded from the scope of the research. Thus, the fourth phase was passed and the total number of studies included in the synthesis was 65.

In the analysis of the theses, the suggestions presented by Fisch & Block (2018) were also taken into consideration. In this context, the focus is on concepts, not studies, and meaningful conclusions were derived. For this, a thesis analysis form was created on the computer in accordance with the research questions. The findings were answered in order of the research questions and interpreted with the help of tables and figures to be more explanatory.

Menu research in Turkey started in the mid-1990s. The first study accessed was done in 1995. The most menu work was done in the last quarter, 2016-2022. Hacettepe University is the university that makes the most contribution in this field, and the Institute of Social Sciences is the institute where the most publications are made in this field. The Department of Tourism Management is the place where menu studies are most common.

These studies were mostly carried out in independent restaurants and hotels in Istanbul, Ankara and Antalya. The most used method in research is the quantitative method, while the questionnaire is the most used data collection technique. Research participants are usually consumers or managers. In the studies, we see that the theories developed by the fields of accounting and finance such as "Target Costing" and "Data Envelopment Analysis", which measure menu performance, are tested. To this we can include the "Menu Engineering" model and the "Strategic Management" theory. Apart from these, "Planned Behavior Theory" and "Eye Movement Tracking" models, which focus on consumers' food choices and which we can associate with menu design, are also models based on. However, when these models are compared with the total number of theses, we see that the number of studies based on a theory/model is very few compared to studies that are not based on any model. Accordingly, it can be said that almost $\frac{3}{4}$ of the thesis studies are not based on models or theory.

Research are carried out in two main contexts, namely business administration and food science systems. While studies in the context of business cover topics such as menu planning, menu pricing, menu design; studies in the context of food science systems examine the issues of examining menus according to food items, waste management and customer satisfaction.

These findings obtained from the literature also show the gaps in the field. Accordingly, it is recommended that future studies be carried out in chain food and beverage establishments, since the studies are concentrated in independent food and beverage establishments. The dominant perspective in the studies is tourism. Research in gastronomy and culinary arts can be increased. Except for quantitative or qualitative research, the mixed research design, in which both research designs are used together, helps to both explain and understand the menu phenomenon. In addition to these, the theoretical background in many dissertations is limited. The theoretical context of future studies can be strengthened.

Although the study offers holistic implications academically, it has some limitations. These limitations can be defined as obtaining the findings only from postgraduate theses and examining only the national literature. It can be suggested that future research should focus on theses and articles in this field and include international literature.

Ek: Araştırmaya Dahil Edilen Tezlerin Listesi

1. Afyoncu, A. (2022). Çocukluk çağı obezitesinde okul menülerinin rolü: Anamur ilçesi örneği, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Gastronomi ve Mutfak Sanatları Ana Bilim Dalı yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
2. Akay, A. (2012). Restoran yöneticilerinin mönü planlaması ve analizi konusuna yaklaşımları üzerine bir araştırma, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm İşletmeciliği Ana Bilim Dalı yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
3. Aksoy, N. D. (2021). Menülerde vejetaryen öğelerin bulunmasının tüketicilerin davranışsal niyetlerine olan etkisinin belirlenmesi, Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm ve Otelcilik İşletmeciliği Ana Bilim Dalı Turizm İşletmeciliği Bilim Dalı yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
4. Altınel, H. (2009). Gastronomide menü yönetimi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Bölümü Turizm İşletmeciliği Ana Bilim Dalı Turizm İşletmeciliği Bilim Dalı yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
5. Altınorak, Ö. C. (2021). Yiyecek içecek işletmelerinde menü planlamasının işletme için önemi ve menünün müşteriler üzerindeki etkisi, İstanbul Ayyansaray Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Gastronomi ve Mutfak Sanatları Ana Bilim Dalı Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bilim Dalı yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
6. Atılan, M. (2008). Adana'da toplu beslenme yapılan bazı kurumların menülerinin değerlendirilmesi ve tüketici görüşlerinin belirlenmesi, Çukurova Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Gıda Mühendisliği Bölümü Gıda Mühendisliği Ana Bilim Dalı yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
7. Aytaç, G. (2022). Menülerinde vegan ürünlere yer veren yiyecek içecek işletmelerinin sürdürülebilirlik açısından incelenmesi: İstanbul'daki mutfak şefleri üzerine bir araştırma, İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Gastronomi Ana Bilim Dalı yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
8. Bahçeci, V. (2015). Restoranların menü planlaması, fiyatlandırması ve analizi üzerine yaklaşımları: İzmir ilinde bir araştırma, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm İşletmeciliği Ana Bilim Dalı Turizm İşletmeciliği Bilim Dalı yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
9. Baki, S. (2022). Kastamonu yerel restoran menülerinde bulunmayan yöresel yemeklerin tespiti ve alternatif menü önerileri, Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Gastronomi ve Mutfak Sanatları Ana Bilim Dalı Gastronomi Bilim Dalı yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
10. Balkan, S. (2019). Havayolu ikram hizmetinin kriz sürecinde menü planlama senaryoları üzerine bir uygulama, İstanbul Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Gastronomi Ana Bilim Dalı yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
11. Beyazkaya, T. (2017). Yiyecek-içecek işletmelerinde menü kartlarının tüketici algısı üzerine etkisi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Gastronomi ve Mutfak Sanatları Ana Bilim Dalı yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
12. Bolat, T. (1995). Yiyecek - içecek işletmelerinde menü planlaması ve fiyatlandırma, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Ana Bilim Dalı yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
13. Çakar, S. (2022). Türk mutfak kültürünün dönemsel olarak incelenmesi ve günümüz restoran menüleri üzerine bir inceleme: İstanbul örneği, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Gastronomi ve Mutfak Sanatları Ana Bilim Dalı yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
14. Çakmak, S. (2021). Beş yıldızlı Resort otel menülerinde yöresel yemeklerin kullanım düzeyi: İzmir ili örneği, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Gastronomi ve Mutfak Sanatları Ana Bilim Dalı Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bilim Dalı yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
15. Çam, Ö. (2019). Uşak ilinde hazır yemek hizmeti alan farklı sosyoekonomik düzeye sahip kişilerin yeme davranışlarının ve menü tercihlerinin değerlendirilmesi, Uşak Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Gıda Mühendisliği Ana Bilim Dalı Gıda Mühendisliği Bilim Dalı yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
16. Çevik, E. (2019). Üniversite öğrencilerinde menü etiketi algısının besin seçimi ve obezite üzerine etkisi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Toplu Beslenme Sistemleri Ana Bilim Dalı yayımlanmamış yüksek lisans tezi.

17. Çınar, S. (2004). Turizm işletme belgeli yiyecek içecek işletmelerinde mönü planlama ve fiyatlandırma: İstanbul örneği, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı Turizm İşletmeciliği Bilim Dalı yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
18. Çifçi, İ. (2019). Moleküler gastronomide menülerin müşteri değerine yönelik pazarlanması, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm İşletmeciliği Ana Bilim Dalı Turizm İşletmeciliği Bilim Dalı yayımlanmamış doktora tezi.
19. Çokuludağ, O. (2020). Teknolojinin müşteri satın alma davranışına etkisi: Menü tasarımlarında artırılmış gerçeklik, İstanbul Bilgi Üniversitesi Lisansüstü Programlar Enstitüsü Pazarlama İletişimi Ana Bilim Dalı yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
20. Dağ, A. (2004). Toplu beslenme yapılan kurum mönülerinde yer alan yemeklerin tarifelerinin standartlaştırılması, besin değerlerinin hesaplanması ve maliyet analizlerinin yapılması, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beslenme ve Diyetetik Ana Bilim Dalı yayımlanmamış doktora tezi.
21. Damgacı, Ş. (2009). Dr. Siyami Ersek Göğüs Kalp Damar Cerrahisi Eğitim ve Araştırma Hastanesi'nde yatan kalp hastalarına uygulanan diyetlerin menü yapıları ve hastaların yemekleri tüketim durumu, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beslenme ve Diyetetik Ana Bilim Dalı yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
22. Demirçakmak, İ. L. (2020). Mutfak şeflerinin menü planlama ve analiz yöntemlerine yaklaşımları: İstanbul ilinde bir araştırma, İstanbul Gedik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bilim Dalı yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
23. Demirel, T. (2022). COVID-19 pandemisinin resort otel işletmeleri menü planlamasına etkisi: Çeşme örneği, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Gastronomi ve Mutfak Sanatları Ana Bilim Dalı Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bilim Dalı yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
24. Demirel, Y. (2018). Huzurevi ve yaşlı bakım merkezlerinde kalan yaşlıların beslenme durumunun saptanması ve sunulan menülerin kalite yönünden değerlendirilmesi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beslenme ve Diyetetik Ana Bilim Dalı yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
25. Ekinci, N. (2010). Otel işletmelerinde menü planlaması, menü fiyatlandırma yöntemleri ve İstanbul Sürmeli Otel uygulaması, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Bölümü İşletme Ana Bilim Dalı Muhasebe Bilim Dalı yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
26. Erdem Türk, A. (2022). Klasik menü kartlarının ve dijital menülerin işletme için önemi ve müşteriler üzerindeki etkisinin karşılaştırılması, Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Gastronomi ve Mutfak Sanatları Ana Bilim Dalı Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bilim Dalı yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
27. Ergenççeği, A. (2022). Antalya ilinin gastronomi profilinin restoran menüleri kapsamında araştırılması, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm İşletmeciliği Ana Bilim Dalı yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
28. Ermağan, U. (2018). Yiyecek içecek işletmelerinde menü mühendisliğinin ve fiyatlama yöntemlerinin analizi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm İşletmeciliği Ana Bilim Dalı yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
29. Geçgin, E. (2013). Hedef maliyetleme sisteminin menü analizinde kullanılması: Bir yiyecek içecek işletmesinde yapılan uygulama ve sonuçlar, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Ana Bilim Dalı yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
30. Gök, G. (2005). Kurumlarda mönü planlaması aşamasında besin öğelerinin ve maliyetin hesaplanmasında bilgisayar programının katkıları, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Toplu Beslenme Sistemleri Bilim Dalı yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
31. Gümüş, D. (2014). Zayıflama diyeti uygulayan bireylerin menü etiketleri ile ilgili algıları, öğün seçimlerindeki tutum ve davranışlarının incelenmesi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Toplu Beslenme Sistemleri Ana Bilim Dalı yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
32. Gümüş, U. T. (2005). Konaklama işletmelerinde maliyet kontrol süreci ve oda-mönü maliyetlerinin belirlenmesi: Denizli'deki küçük ölçekli bir konaklama işletmesinde uygulama, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı Muhasebe Finansman Bilim Dalı yayımlanmamış yüksek lisans tezi.

33. Güzelalp, S. (2021). Rekabet edebilme sürecinde hedef maliyetleme ve menü analizi: Ziyafet davet menülerinde uygulanabilirliği ve sonuçları, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm İşletmeciliği Ana Bilim Dalı yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
34. Habil, T. (2021). Otel işletmelerinin menü analizinde stratejik maliyet yöntemlerinin uygulanması, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm İşletmeciliği Ana Bilim Dalı yayımlanmamış doktora tezi.
35. İlsay, S. (2020). Stratejik yönetim yaklaşımının menü planlamada uygulanabilirliği: Bir model önerisi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm İşletmeciliği Ana Bilim Dalı yayımlanmamış doktora tezi.
36. İyitoğlu, V. (2016). Menü analizinde zaman etkenli faaliyet tabanlı maliyetleme ve veri zarflama analizinin birlikte kullanılması: Lüks bir restoran işletmesinde uygulama, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Ana Bilim Dalı yayımlanmamış doktora tezi.
37. Kalfa Çetin, N. (2019). Kşeşlerde uygulanan menüler ve çocukların beslenme durumunun değerlendirilmesi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Toplu Beslenme Sistemleri Ana Bilim Dalı Toplu Beslenme Sistemleri Bilim Dalı yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
38. Kara, B. N. (2019). Menü tasarımında alerjen uyarıları, İzmir Ekonomi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tasarım Çalışmaları Ana Bilim Dalı Tasarım ve Yönetim Bilim Dalı yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
39. Kara Yılmaz, K. (2019). Yerinde ve taşıma sistemi ile sunulan yemek hizmetlerinde menülerin besin çeşitliliği, maliyet ve tüketici memnuniyeti yönünden değerlendirilmesi, Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beslenme ve Diyetetik Ana Bilim Dalı yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
40. Küçük, M. (2021). 4 ve 5 yıldızlı otellerin menülerinde zeytinyağı kullanımı: Manavgat örneği, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm Yönetimi Ana Bilim Dalı yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
41. Mutlu, A. S. (2018). Sabit menü sunumlarında farklı pişirme yöntemlerine göre tabak artığı oluşumu, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm İşletmeciliği Ana Bilim Dalı yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
42. Olgay, P. (2020). Menü dizaynının müşterilerin terciine etkisi, İstanbul Bilgi Üniversitesi Lisansüstü Programlar Enstitüsü Pazarlama Ana Bilim Dalı yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
43. Örnek, E. (2018). Bithynia'dan Prusias'a Osmanlı'dan günümüze Bursa yöresi mutfak ürünleri: Otel menülerinde kullanım düzeyi üzerine bir araştırma, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı Otel Yöneticiliği Bilim Dalı yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
44. Özaydın, C. (2020). Restoran müşterilerinin menü ögesi seçim davranışlarının göz izleme tekniğiyle incelenmesi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Gastronomi ve Mutfak Sanatları Ana Bilim Dalı yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
45. Özgür Göde, M. (2019). Yiyecek içecek işletmelerinde zaman temelli faaliyete dayalı maliyetleme kullanılarak menü mühendisliği analizi: Bir karma yöntem çalışması, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm İşletmeciliği Ana Bilim Dalı yayımlanmamış doktora tezi.
46. Parmaksızoğlu, E. (2022). Osmanlı saray mutfacı ve ziyafet kültürünün Osmanlı menüsü sunan yiyecek içecek işletmelerindeki kullanım durumlarının tespit edilmesi, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Gastronomi ve Mutfak Sanatları Ana Bilim Dalı yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
47. Pelister, D. (2021). Restoranlarda menü dizaynı ile müşterilerin seçimlerini etkilemek, Bahçeşehir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Pazarlama Ana Bilim Dalı yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
48. Saraçoğlu, R. L. (2019). Türk Silahlı Kuvvetlerinde askerlere sunulan menülerin gastronomik açıdan değerlendirilmesi, İstanbul Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Gastronomi Ana Bilim Dalı Gastronomi Bilim Dalı yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
49. Sarı Kazoğlu, Z. (2022), Çocuk menülerinin enerji ve besin ögesi içerikleri ile menülere karşı aile tutumlarının değerlendirilmesi, Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beslenme ve Diyetetik Ana Bilim Dalı Beslenme ve Diyetetik Bilim Dalı yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
50. Selçuk, B. G. (2022). Gaziantep mutfacında sıfır atıkla menü oluşturma, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Gastronomi ve Mutfak Sanatları Ana Bilim Dalı yayımlanmamış yüksek lisans tezi.

51. Sezer, E. (2021). Covid-19 ve menü planlama, İstanbul Ayvansaray Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Gastronomi ve Mutfak Sanatları Ana Bilim Dalı Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bilim Dalı yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
52. Sunay, A. (2021). Bir tedarikçi firma tarafından hastane için hazırlanan örnek menünün protein kalitesinin belirlenmesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Beslenme ve Diyetetik Ana Bilim Dalı Beslenme ve Diyetetik Bilim Dalı yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
53. Şahin, E. (2019). Menü dizaynı ve restoran ambiyansının menüden yemek seçimine etkisi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Gastronomi ve Mutfak Sanatları Ana Bilim Dalı yayımlanmamış doktora tezi.
54. Şahin, S. (2022). Orta Anadolu termal turizm projesi kapsamındaki işletmelerde menü analizi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Gastronomi ve Mutfak Sanatları Ana Bilim Dalı yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
55. Şenol, S. (2011). Menü planlama sorununa karma tamsayı programlama modeli ile çözüm önerisi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ekonometri Ana Bilim Dalı Yöneylem Araştırması Bilim Dalı yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
56. Taş Özdemir, V. (2020). Bir üniversite yemekhanesinde uygulanan menülerin çevresel etkisinin değerlendirilmesi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beslenme ve Diyetetik Ana Bilim Dalı yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
57. Taşpınar, O. (2011). Menü yönetimi kapsamında menü mühendisliğinin yiyecek-içecek işletmelerine etkilerinin incelenmesi: İstanbul'daki on işletme üzerine bir örnek olay incelemesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm İşletmeciliği Ana Bilim Dalı yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
58. Taşpınar, O. (2016). Gastronomi turizminde içecek menülerinin planlanması ve geliştirilmesinde marka imajı ilişkisinin analizi: İstanbul örneği, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm İşletmeciliği Ana Bilim Dalı yayımlanmamış yüksek doktora tezi.
59. Topalakçı, H. B. (2007). Özel Ankara Güven Hastanesi menülerinde yer alan yemeklerin HACCP sistemine göre düzenlenmesi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Toplu Beslenme Sistemleri Bilim Dalı yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
60. Uluyağmur, H. (2019). Kayseri il merkezinde bulunan özel ilköğretim okullarının beslenme programlarındaki menülerin enerji ve besin öğeleri içeriği açısından değerlendirilmesi, İstanbul Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beslenme ve Diyetetik Ana Bilim Dalı yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
61. Uygun, H. (2021). Doğu Karadeniz Bölgesi'ndeki yerli ve yabancı turistlerin sağlıklı menü öğesi seçim davranışları üzerinde etkili olan faktörlerin incelenmesi: Bir yapısal eşitlik modeli yaklaşımı, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı yayımlanmamış doktora tezi.
62. Vardar, B. (2021). Huzur evleri için hazırlanan menülerin besin değerlerinin ulusal veriler kullanılarak pişirme kayıpları ile beraber hazırlanması, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Beslenme ve Diyetetik Ana Bilim Dalı yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
63. Yağdıran, Y. (2007). Hedef programlama aracılığıyla düşük maliyette, menü planlama ilkelerine uygun, bir grup işçi için tek öğünlü, on beş günlük, set-seçimsiz menü planlama, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
64. Yılmaz, E. (2021). Turizm işletme belgeli yiyecek içecek işletmelerinin menülerinde coğrafi işaretli ürünlerin yer alma durumunun incelenmesi: Ankara ili örneği, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Turizm İşletmeciliği Ana Bilim Dalı Turizm İşletmeciliği Bilim Dalı yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
65. Yılmaz, M. V. (2011). Ankara'daki üç anaokulunda uygulanan menülerin değerlendirilmesi, çocukların yemeklere ilişkin tercihleri ve memnuniyet durumları, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beslenme Bilimleri Ana Bilim Dalı yayımlanmamış yüksek lisans tezi.

EXAMINING PRE-SERVICE ELT TEACHERS' QUESTIONING STRATEGIES

İNGİLİZCE ÖĞRETMEN ADAYLARININ SORU SORMA STRATEJİLERİNİN İNCELENMESİ

Cemile DOĞAN

Necmettin Erbakan Üniversitesi
Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
İngiliz Dili Eğitimi Bölümü
cemiledogan370@gmail.com
ORCID: 0000-0002-5246-6692

Hayriye ULAŞ TARAF

Necmettin Erbakan Üniversitesi
Yabancı Diller Yüksekokulu
hayriyeulas@gmail.com
ORCID: 0000-0003-0999-2571

Emine Eda ERCAN DEMİREL

Necmettin Erbakan Üniversitesi
Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
İngiliz Dili Eğitimi Bölümü
eeercan84@hotmail.com
ORCID: 0000-0001-7686-1550

ABSTRACT

Geliş Tarihi:

21.03.2023

Kabul Tarihi:

19.05.2023

Yayın Tarihi:

30.06.2023

Anahtar Kelimeler

Bloom'un Gözden Geçirilmiş Taksonomisi
İngilizce Dil Öğretimi
Sorgulama
Öğretmen Adayları
Eleştirel Düşünme

Keywords

Bloom's Revised Taxonomy
ELT
Questioning
Pre-service teachers
Critical thinking

Promoting learners' higher-order thinking, which is also called critical thinking, requires using instructional strategies beyond merely recalling information but analyzing, evaluating, and creating information, as suggested in Bloom's Revised Taxonomy of Educational Objectives (2001). As an indispensable vehicle for instructional practice and assessment, questioning is both an end to be achieved and a valuable means to attaining higher-order thinking levels. Bearing in mind that a teacher who can incorporate the so-called skills may transfer those to future language practitioners, teacher educators are on the lookout for designing courses that foster critical thinking. In this study, one of the core courses entitled 'Literature in ELT' was chosen to explore the questioning levels of pre-service ELT learners (henceforth PTEs) at a university to uncover their knowledge of higher-order thinking levels using Bloom's Revised Taxonomy as a framework. Randomly selected short stories which were classified according to Common European Framework of References (CEFR) levels were distributed to the learners. Afterwards, they were asked to generate questions imagining that they would assign these stories to their future learners to check their reading comprehension. The questions were gathered to determine what levels of Bloom's Revised Taxonomy the questions correspond to and examine the frequency and distribution of the questions at each level. The findings revealed that questions created by PTEs, addressing lower-level thinking skills in the taxonomy, outweighed the higher-order thinking skills for each level of stories.

ÖZ

Öğrencilerin eleştirel düşünme olarak da adlandırılan üst düzey düşünmelerini sağlayabilmek, Bloom'un Gözden Geçirilmiş Eğitim Hedefleri Taksonomisinde (2001) önerildiği gibi, sadece bilgiyi hatırlamanın ötesinde, bilgiyi analiz etme, değerlendirme ve yaratma gibi öğretim stratejilerini kullanmayı gerektirir. Öğretimde uygulama ve değerlendirme için vazgeçilmez bir araç olan sorgulama hem ulaşılması gereken bir amaç hem de üst düzey düşünme seviyelerine erişmek için değerli bir araçtır. Söz konusu becerileri edinen bir öğretmenin, bunları geleceğin dil öğretmenlerine aktarabileceğini göz önünde bulunduran öğretmen eğitimcileri, eleştirel düşünmeyi teşvik eden dersler tasarlama arayışı içindedir. Bu çalışmada, Bloom'un Gözden Geçirilmiş Taksonomisini bir çerçeve olarak kullanarak, bir üniversitedeki İngiliz Dili Eğitimi öğrencilerinin üst düzey düşünme düzeylerine ilişkin bilgilerini ortaya çıkarmak amacıyla 'Edebiyat ve Dil Öğretimi' başlıklı temel derslerden biri seçilmiştir. Öğrencilere, Avrupa Ortak Referans Çerçevesi seviyelerine göre sınıflandırılmış rastgele seçilmiş kısa hikayeler dağıtılmıştır. Daha sonra, bu hikayeleri gelecekteki öğrencilerine okutacaklarını hayal ederek sorular oluşturmaları istenmiştir. Soruların Bloom'un Gözden Geçirilmiş Taksonomisinin hangi seviyelerine karşılık geldiği ve her seviyedeki soruların sıklığı ve dağılımı incelenmiştir. Bulgular, öğretmen adayları tarafından oluşturulan ve taksonomideki alt düzey düşünme becerilerine hitap eden soruların, hikayelerin her seviyesi için üst düzey düşünme becerilerinden daha ağır bastığını ortaya koymuştur.

DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1268684>

Atıf/Cite as: Doğan, C., Ulaş Taraf, H., & Ercan Demirel, E. E. (2023). Examining pre-service ELT teachers' questioning strategies. *Neşşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(2), 1002-1014.

Introduction

With the emergence of 21st-century skills, the term ‘critical thinking’ has arisen as one of the learning outcomes for modern education. It has been popularized, yet no based asset has been established, and individual meanings differ (Alagözlü, 2007; Ennis, 2011; Epstein, 1999; Evancho, 2000; Facione, 2011). Critical thinking seems to be highly subtle to observe and acquire as it involves relatively complex higher-order thinking skills and processes which require judgement, analysis, synthesis, reflection, self-monitoring (Doğan & Başol, 2021; Doğanay & Ünal, 2006; Douglas, 2000; Halpern, 2007; Pukiene & Doğan, 2022; Ryan, 2019; Toharudin, 2017), comparison, classification, sequencing, cause/effect, patterning, webbing, deductive and inductive reasoning, forecasting, planning and critiquing (Johnson & Lamb, 2011 as cited in McBain, 2011). Even though there is no clear-cut definition of the notion of critical thinking and the most effective ways to teach it (Collins, 2016; Seferoglu & Akbiyık, 2006; Scriven & Paul, 2008; Vaughn, 2005), it is accepted as one of the components of the 21st-century skills and is commonly included within cognitive skills to optimize active and engaging tasks that are required to develop inferences and evaluate the outcomes of thinking processes (OECD,2016).

The variety in the definition of critical thinking stems from different philosophical, psychological, and educational perspectives on critical thinking. Benjamin Bloom (1956) holds an educational approach to defining critical thinking emphasizing thinking abilities and observable thinking behaviors in contrast to the philosophical and psychological perspectives of critical thinking. Bloom’s taxonomy of Educational Objectives (1956), frequently referred to as Bloom’s taxonomy, with six levels of thinking which were originally knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis, and evaluation, was revised with the collaboration of Anderson Krathwohl and his colleagues in 2001. The levels were renamed as verbs- remembering, understanding, applying, analyzing, and the top two levels -evaluating and creating- were switched. The top three levels of Bloom’s taxonomy of educational objectives- analyzing, evaluating, and creating- are suggested to be a component of critical thinking. The taxonomy has become a helpful guide for teachers in language teaching and learning in standardizing learning objectives. These higher-order thinking skills have been mainly involved in the planning and implementing instructional decisions such as setting learning outcomes, structuring thinking tasks, checking reading comprehension and posing questions.

Literature Review

Not very easily observed, critical thinking embraces and targets higher-order thinking skills, thus one of the most precise indicators of critical thinking stands as questioning. Therefore, questioning becomes the most important in-class tool and technique to observe and develop higher-order thinking skills, and it ‘lies at the basis of all good teaching’ (Betts, 1910, p.55). Learning is enhanced through higher-order questions by allowing learners to provide in-depth explanations. The more a teacher consistently boosts the level of their questions, the more elaborate and intriguing the learners’ responses will be. Learners’ thinking levels are directly and indirectly related to the questions posed by teachers. Simple recall questions do not encourage more profound thoughts. Not only are questioning strategies necessary for developing critical thinking skills, but they are also considered essential for effective instruction, classroom interaction and reading comprehension checks. For instance, in language teaching and learning contexts, teachers should develop specific pre-task questions that help stimulate learners’ prior knowledge and experiences, setting the basis for critical thinking and preparing learners for follow-up activities. Teachers should be able to pose thought-provoking questions and effectively employ them to pique learners’ interest and encourage cognitive engagement. Likewise, generating the right questions is of great importance in developing and improving learners’ critical thinking, making it indispensable for the PTEs to be trained on how to be critical thinkers themselves first and form questions appropriately to train their learners. By modelling appropriate questioning, teachers with a good command of various questioning strategies can help learners think and learn independently. Bearing in mind that a teacher who can incorporate the skills above may transfer those to future language learners, teacher educators are on the lookout for designing courses that foster critical thinking. In pre-service ELT programs, the courses should lead the learners to become self-regulated critical thinkers. With a grasp of the idea, the study focused on the questioning levels of PTEs in search of higher-order thinking skills, as outlined in Figure 1 below.



Figure 1. Köksal and Ulum (2018)

English language teachers' questioning strategies have been studied in various contexts since they have been considered one of the essentials of effective teaching, embodying multi-faceted functions such as building a bridge between learning, teaching and evaluation. Many studies were conducted on examining both pre-service and in-service ELT teachers' questioning in several respects: from the types of questions they utilized, the relationship between questioning and thinking skills or metacognition to its role in teaching and facilitating language skills.

Most of the studies relied heavily on fostering critical thinking skills using higher-level order questions (Akatsuka, 2019; Collins, 2014; Doğanay & Ünal, 2006; Milawati & Suryati, 2019). A survey to reveal lecturers' levels of questions in Indonesia tertiary education was conducted by Ashadi and Lubis (2017) at a private university in North Sumatra. The teachers' questions were gathered from summative tests administered in their classrooms. The 65 questions were subject to content analysis based on Gallager/Aschner Bloom Classification System and the results yielded that lower-order thinking question types (69%) outweighed higher-order question types (31%). Most lecturers used lower-order questions, which demanded basic knowledge and understanding of the students through recalling facts. Another study which adopted a qualitative design aimed to explore the level of teacher questioning through classroom observation records. The findings showed that out of four types of questioning strategies, redirecting and reinforcement are found more frequently than rephrasing and probing, which are categorized as lower-level questioning (Milawati & Suryati, 2019). A study by Azerefegn (2008) employed Bloom's taxonomy to classify the questions based on the levels of thinking and found that remembering questions were in the first rank (77.1%) according to the frequency of use. It was followed by understanding questions (22.9%). The findings revealed that the teachers could not effectively use the questioning strategies. Khorsand (2009) studied teachers' questioning skills and levels within the Iranian context and found that only 4.19 % of the participants generated questions at the highest three levels of Bloom's taxonomy. Multiple case studies investigating the practice of teacher questioning gathered data from interviews and multiple sources, namely, interviews, textbook analysis, and observations. The studies revealed that teachers depended on textbooks which exposed them to low-level questions. This led them to have difficulty in generating high-level questions (Sunggingwati & Nguyen, 2013; Tarman & Kuran, 2014; Tyas, Nurkamto & Marmanto, 2020). Regarding pre-service teachers, several studies were conducted to analyze their critical thinking through questioning levels. A Japanese review study by Akatsuka (2019) examined the awareness of critical thinking attitudes in EFL context. The findings revealed that EFL teachers could foster students' higher-

order thinking if they organized their courses accordingly. The results also indicated that students' critical thinking attitudes and speaking skills improved regardless of their English proficiency level.

The relationship between critical thinking and questioning behaviors of PTEs was investigated from multiple sources at a state university context and in Türkiye. There found to be a connection between their thinking levels and questioning. The findings suggested that the participants who scored higher, experienced more intensive thinking processes than the lower score group (Şeker & Kömür, 2008). PTEs questioning strategies were studied during classroom interaction by Masyruha, Atmowardoyo and Salija (2018) in a descriptive study to reveal the types of questioning. It was found that most PTEs' questions fell into the remembering level. However, they could reach the applying-level-question when they were asked to elaborate more on the introduced issues. As the teachers of the 21st century, the PTEs must be reflective practitioners, effective problem solvers, and inquirers. Hence, they must be able to find opportunities to cultivate their critical thought and inquisitiveness, which is possible through teacher education programs encompassing critical thinking skills in the curriculum. Investigation into PTEs' questioning levels has been lacking regarding EFL teacher education context (Brouwer, 2015; Hanks, 2018; Khalifa & Weir, 2009). This study can be considered as a practice to unveil PTEs' ability to generate questions through CEFR-graded reader texts to address this research gap.

Methodology

Research Design and Questions

In this study, the questioning skills of PTEs were descriptively examined based on Bloom's Revised Taxonomy of Educational Objectives (2001). The study set out to seek the answers to the following questions:

1. Which levels of questions are generated by PTEs?
2. What is the distribution of PTEs' questions according to CEFR levels?

Limitations

Data collection rests on gathering and classifying PTEs' questions generated according to one-shot delivered CEFR level texts. The study adopted a quantitative design and data were obtained from the participants through online written forms. Different texts distributed at several intervals can be used to increase the reliability of the data. Data gathering can be expanded by utilizing real-time oral interaction in the classroom. The research is only limited to an ELT department at a state university. More studies in different higher education environments would have implications for further quantitative and qualitative studies in various courses.

Research Context and Participants

The participants of the study were third-year students of the English Language Teaching department at a state university in Türkiye. The group was selected voluntarily through convenience sampling. The participants were the PTEs taking a 'Literature in English Language Teaching' course delivered by one of the researchers. They were assumed to be almost at the same proficiency level as they were obliged to initially take the standardized national university entrance exam to be validated to commence their departmental program. Afterwards, they all had to take and receive a minimum score of 85 out of 100 from the English language proficiency exam to be able to start their departmental courses. The participants previously took advanced-level English skills courses such as Advanced Reading, Writing, Speaking, English Structure, Listening and Pronunciation during their freshman year. They also took field courses such as Language Acquisition, Approaches to Language Teaching, Teaching Language Skills, Critical Reading and Writing, English Literature, and departmental elective courses along with Educational Sciences courses; namely, Educational Psychology, Educational Philosophy, Educational Technologies, Research Methods in Education and Educational History. 104 PTEs (75 females and 29 males) participated in the study.

Data collection was conducted during the online 'Literature in English Language Teaching' course, endorsed with a compiled coursebook and additional supplementary materials involving audio-visual components through the online Moodle platform provided by the university throughout the spring term.

Data Collection and Analysis Procedures

In a course entitled 'Literature in ELT', PTEs have access to multiple literary texts in the curriculum; therefore, the course was purposefully chosen for the purposes mentioned above. Within the framework of the course, where prospective teachers are prepared to utilize literature to teach English in their future classrooms; PTEs were asked to formulate questions that they would use in their story-reading lessons to check reading comprehension. Within the framework of this course, four short stories ranging from A1 to B2 (CEFR) levels were distributed to the learners, and their questions regarding the stories were gathered in return. These questions formed the data of the study. Providing a set for presenting cognitive levels for questioning, Bloom's Revised Taxonomy of Educational Objectives (2001) was used as the instrument to analyze the data on the questioning skills of PTEs.

To have a better understanding and analysis of PTEs' questioning skills, qualitative analysis was conducted in the initial phase of the study. The questions were subjected to descriptive content analysis. They were coded according to Revised Bloom's Taxonomy of measurable/action verbs and categorized to classify the levels of thinking addressed through questions regarding stories distributed depending on Bloom's Taxonomy of Educational Objectives (Anderson & Krathwohl, 2001). In this phase of the study, the categorization of the questions was carried out by three researchers to ensure cross-checking (Creswell, 2017) according to six levels of Bloom's Taxonomy, arranged in hierarchical form, moving from the lowest level of thinking to the highest level of thinking (or from the most minor complex to the most complex). The initial phase of categorizing the questions through content analysis made it possible to handle the data in a frequency distribution to scrutinize them numerically through SPSS 25 (Statistical Package for the Social Sciences).

Findings and Discussion

This section will provide the findings and discussion by addressing each research question.

Research Question 1. What levels of questions are generated by the PTEs?

The results drawn from the data to seek an answer to Research Question 1 are provided in Table 1. The frequencies are shown with the abbreviation of (f) and the percentages are added to the table under the “%” symbol. The CEFR-graded stories are given as A1/A2/B1/B2 vertically. The levels of the questions addressed to the objectives of Bloom's Revised Taxonomy are presented horizontally.

Table 1. Pre-service teachers' questioning levels

| | A1 | | A2 | | B1 | | B2 | |
|---------------|----|------|----|------|----|------|----|------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Remembering | 74 | 71.2 | 61 | 58.7 | 48 | 46.2 | 25 | 24 |
| Understanding | 23 | 22.1 | 29 | 27.9 | 22 | 21.2 | 32 | 30.8 |
| Applying | 2 | 1.9 | 4 | 3.8 | 5 | 4.8 | 9 | 8.7 |
| Analyzing | 3 | 2.9 | 4 | 3.8 | 13 | 12.5 | 9 | 8.7 |
| Evaluating | 2 | 1.9 | 5 | 4.8 | 15 | 14.4 | 20 | 19.2 |
| Creating | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 9 | 8.7 |

As indicated by the percentages and frequencies, for A1 stories, 74 participants with the highest percentage (71.2%) formulated questions at the lowest level-Remembering, which is also the case for the A2 (58.7%/61), and B1(46.2%/48) stories respectively. Only for the B2 level, the highest percentage and frequency (30.8%/32) were for the questions at the Understanding level, which is also one of the lowest levels.

The highest level of thinking, Creating level, receives the least frequency and percentage (0 %/0) for A1 story, only 1%/1 for A2 and B1 stories, and for the B2 story, it receives also low level of frequency and questioning (8.7 % /9).

These frequencies and percentages indicate that PTEs generated questions which exhibit memory by recalling facts, terms, basic concepts, and answers. There is not an even distribution of questions. They mainly used action verbs; namely, choose, find, label, list, match, name, select, tell verbs and wh- (information) questions, which relates to remembering level in Bloom's Revised Taxonomy. These findings of PTEs are parallel to the

results of Khorsand (2009), Milawati and Suryati, (2019), Sunggingwati and Nguyen (2013), Tarman and Kuran (2014), and Tyas, Nurkamto and Marmanto's (2020) studies which yielded lower levels in teachers' questioning. In general, the generated questions seek answers to Remembering level questions such as; 'Who are the main characters in the story?', 'What do the two mice see in the kitchen?' followed by Understanding level questions such as 'What are the differences between the country mouse and the town mouse's house?', which require searching for less deep meanings and a small amount of time for acquainting the reader with the story. On the other hand, when the frequency of questions analyzed depending on the Bloom's Revised Taxonomy levels, the results indicate that PTEs generated few questions which seek answers to higher cognitive levels such as, 'Do you think it is worth the risks and efforts to have everything bigger and shinier? (evaluating), 'Write an ending telling what happened to the Cooper after the robbery by changing the last paragraph' (creating), and 'Using the evidence in the text, how do you think Dan Cooper disappeared?' (analyzing), which improves questioning skills in teachers. Nevertheless, considering the majority, the PTEs' questions to check their future learners' comprehension of the narrative texts and to engage them actively in the reading material seem to have focused on questions probing into story elements, namely, the setting, the main character, and the main events at the knowledge level.

Lower level questions (remembering and understanding) required factual information such as 'How far is the Earth from the Moon?' or merely yes/no answers: 'Does it rain on the moon?'. Level 2 questions are about the key concepts regarding the topic, such as gravity, and air pollution that require brief explanations: 'What is car pollution? Does the sun have gravity?'. Level 3 questions can be characterized by expressing prior knowledge in the question itself and thus probing for a concept: 'If the Earth moves around the Sun, why do we have cloudy days?'. Prior knowledge was defined as either coming from prior experiences or readings, or knowledge learned from the text that was integrated into existing schemata. The highest question level, Level 4, consisted of questions about relationships among the key concepts in a given topic. They seek explanations that link two or more key concepts; for instance, for the topic of Earth, two key concepts were gravity and rotation: 'What helps Earth rotate, its gravity or the Sun's gravity?'

Although good questions were defined to be open-ended, involving more than just a memory recall, and encouraging active learning (Sullivan & Clarke, 1991), when the questions of the PTEs were examined, open-ended questions are fewer. The PTEs need to be aware of the importance of developing more inferential skills and evaluative questioning skills.

Research Question 2. What is the distribution of PTEs' questions levels according to CEFR?

The distribution of PTEs' questions posed for different CEFR level stories, corresponding to the higher order thinking levels- analyzing, evaluating, and creating was analyzed through descriptive analyses. Table 2. displays the distribution of pre-service teachers' questioning levels based on A1-A2 and B1-B2 CEFR levels.

Table 2. Distribution of pre-service teachers' questioning levels based on CEFR levels

| | A1-A2 | | B1-B2 | |
|---------------|-------|-------|-------|-------|
| | f | % | f | % |
| Remembering | 135 | 32.45 | 73 | 17.54 |
| Understanding | 52 | 12.5 | 54 | 13 |
| Applying | 6 | 1.44 | 14 | 3.36 |
| Analysing | 7 | 1.68 | 22 | 5.3 |
| Evaluating | 7 | 1.68 | 35 | 8.4 |
| Creating | 1 | 0,24 | 10 | 2.4 |

The frequencies are shown with the abbreviation of (f) and the percentages are added to the table under the “%” symbol. The CEFR-graded stories are given as A1/A2/B1/B2 vertically. The levels of the questions addressed to the objectives of Bloom's Revised Taxonomy are presented horizontally.

Fostering higher order thinking skills for PTEs first depends on the nourishment of teachers' higher order thinking skills (Borg, 2013; Elder & Paul, 1994). The findings of the study reveal that prospective teachers do not employ higher level questions. Most PTEs use lower-level questioning techniques focusing on memory and

knowledge rather than raising higher level questions. The small increase in the number of questions for creation level for B1 and B2 leveled stories might imply that higher-level cognitive tasks, such as reasoning, inferential, and evaluative questions, can be more attainable through texts with greater complexity. However, rather than the amount of vocabulary and syntactic level of the text, the cognitive level of the questions might stem from the students' lack of higher-order thinking while preparing questions for given text. From the low number of higher-order thinking questions, it is evident that PTEs do not possess the competencies required for higher-order thinking questioning. The CEFR level of the stories does not seem to be related to the level of thinking skills.

Even though recall and comprehension questions suggested by the students are at the lowest level of cognitive processing in the taxonomy, those questions are still valuable in terms of their contribution to comprehension check, knowledge construction, and creating a shared understanding of the subject matter (Benjelloun & El Allame, 2019; Black, 2005; Fisher, 2005; Halvorsen, 2005; Myhill & Dunkin 2005; Stapleton, 2002). Reading comprehension should be beyond mere retrieval of facts or information within the text. It involves a dynamic interplay between cognitive and metacognitive strategies and nonstrategic knowledge when making sense of what they are reading or have read.

The results also imply that their awareness of different sorts of questions should be fostered to scaffold their understanding of questioning better. Through such a study, the participants were allowed to evaluate their performance in questioning, reflecting on their weak and strong points. The questions collected from the PTEs provide a data-driven framework of questioning techniques that could serve as a powerful guide for teacher educators dealing with English teacher candidates. The Council of Higher education has long been aware of the need for integration of critical pedagogies into second language teacher education programs. Literature and research have raised issues of teachers' questioning being insufficient for higher-level cognition.

Conclusion

Critical thinking, standing as one of the core components of 21st-century skills, is reflected and clearly prominent through the observation of questioning. Questioning, and in this connection, critical thinking skills can be improved through diligent work. Before training the language practitioners, especially and primarily the teachers should be trained to thoroughly train their students. Teacher-training departments figure into prospective teachers' critical thinking skills, and future careers as teachers. Therefore, the study investigated the extent to which the PTEs' questions stimulate thinking and how much they differ in the levels of Bloom's taxonomy. Exploring the diversity of questioning behaviors of the pre-service teachers and the questions, it was found that there is a need for studies for further studies regarding prospective learners' questioning behaviors and the call for teacher educators' attention to improving prospective teachers' questioning ability.

The findings of the study showed that pre-service teachers need to be trained to pose effective and stimulating questions to trigger higher-order level thinking. Likewise, the previous studies indicated that effective questioning should be prioritized in pre-service education. As some researchers suggest, (Barkhuizen, 2014; Darling-Hammond, 2006; Dogan & Başol, 2021; Forehand, 2010; Jie & Yuang, 2015; Khorsand, 2009; Krathwohl, 2002; Tarakçıoğlu, 2008) undergraduate methodology courses would provide opportunities to implement questioning training based on Bloom's taxonomy. Correlatively, according to the findings of the present study, it might be suggested that chances for further improving questioning skills should be included within the programs and curriculums both by the Council of Higher Education and the faculties associated. Hereby, teacher-trainers and in-service teachers should also be a part of the development. Like a chain reaction, teacher trainers had better refresh their skills to be good models, and to provide opportunities for the teacher-trainees to improve their critical thinking skills. In-service teachers on the other hand, should also get in-service training to keep improving their questioning skills to raise generations competent in the needs 21st-century proposes. It is suggested that teachers attend workshops or training programs to enhance higher-order level questions. The questioning strategy plays a vital role in the development of the reading and critical thinking skills of the learners. Hence, teacher questions, disregarding the level and grade of the students, should not only address the cultivation of skills of memorizing, retrieving information, restating, or paraphrasing. The nature of questioning and teachers' behaviors on questioning in language classrooms should be further detailed and focused.

Implications for Further Studies

This research study lied heavily on the questioning skills of 3rd-year PTEs at a state university. Further studies might be conducted on different grades within the scope of other courses focusing on comparing these graders' questioning skills. Another aspect to investigate might be comparing the questioning skills of pre-service teachers, novice teachers and experienced teachers regarding these diverse variables. An implementation procedure could also be included within, comparing the questioning skills before and after to raise the participants' awareness on the importance of questioning and how to generate thought-provoking and well-formulated questions. This implementation could be in the form of a questioning strategy training focusing on integrating critical thinking developed in cooperation with program planners and field experts and, further, be integrated within the SLTE curriculum. Another suggestion might be that of a longitudinal study through which participants' gradual performances and improvements are traced per year. Furthermore, the questioning mentioned above strategy training should be expanded to the other teacher education departments and in-service teacher development programs.

References

- Akatsuka, Y. (2019). Awareness of critical thinking attitudes and English speaking skills: The effects of questions involving higher-order thinking. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 23(2), 59-84.
- Alagözülü, N. (2007). Critical thinking and voice in EFL writing. *Asian EFL Journal*, 9(3), 118-136.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing*. Allyn and Bacon.
- Ashadi, I. R., & Lubis, N. (2017). A survey on the levels of questioning of ELT: A case study in an Indonesian tertiary education. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(3), 26-31.
- Azerefegn, K. I. F. L. E. (2008). A Study on types of teacher questions and questioning strategies: A case of two private secondary schools in Addis Ababa. [Unpublished Thesis of Addis Ababa University] Institute of Language studies.
- Barkhuizen, G. (2002). The QUEST for an approach to guided critical reading and writing. *Prospect*, 17(3), 19-28.
- Barkhuizen, G. (2014). Narrative research in language teaching and learning. *Language Teaching*, 47(4), 450-466.
- Benjelloun, M., & El Allame, Y. E. (2019). Bloom's taxonomy and Moroccan children's vocabulary and critical thinking skills development. *Arab World English Journal*, 10 (2) 342-352. <https://doi.org/10.24093/awej/vol10no2.26>
- Betts, G.H. (1910). *The recitation*. Houghton-Mifflin.
- Black, S. (2005). Teaching students to think critically. *Education Digest*, 70(6), 42-47.
- Borg, S. (2013). *Teacher research in language teaching: A critical analysis*. Cambridge University Press.
- Brouwer, N. (2015). Video-based reflection on teaching: What makes it effective? *Orbis Scholae*, 9(2), 139-144.
- Collins, R. (2014). Skills for the 21st century: Teaching higher-order thinking. *Curriculum & Leadership Journal*, 12(14). http://www.curriculum.edu.au/leader/teaching_higher_order_thinking,37431.html?issueID=12910
- Creswell, J. W. (2017). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57 (10), 1-15. <https://doi: 10.1177/0022487105285962>.
- Doğan, C., & Başol, H. Ç. (2021). Critical thinking and reading levels of preservice English teachers on the verge of a new course. *International Journal of Language Academy*, 9 (3), 83-95.

- Doğanay, A., & Ünal, F. (2006). *Eleştirel düşünmenin öğretimi*. In Şimşek, A. (Ed.). İçerik türlerine dayalı öğretim. Nobel Yayıncılık.
- Douglas, N.L. (2000). Enemies of critical thinking: Lessons from social psychology research. *Reading Psychology*, 21, 129-144.
- Elder L., & Paul R. (1994). Critical thinking: why we must transform our thinking, *Journal of Developmental Education*, 18 (1), pp. 34-35.
- Ennis, R. H. (2011). *The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities*. http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:gQfIdFRxyuMJ:faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf+&cd=2&hl=tr&ct=clnk&gl=tr
- Epstein, R. L. (1999). *Critical thinking*. Wadsworth Publishing Company.
- Evancho, R. S. (2000). *Critical thinking skills and dispositions of the undergraduate baccalaureate nursing student*. Southern Connecticut State University, Unpublished master's thesis.
- Facione, P. A (2011). *Think critically*, Pearson Education.
- Fisher, R. (2005). *Teaching children to think*. Nelson Thornes, Ltd.
- Forehand, M. (2010). Bloom's taxonomy. *Emerging Perspectives on Learning, Teaching, and Technology*, 41, 47-56.
- Halpern, D. F. (2007). The nature and nature of critical thinking. In R. J. Sternberg, H. L. Roediger & D. F. Halpern (Eds.), *Critical thinking in Psychology*. (pp. 1-14). Cambridge University Press.
- Halvorsen, A. (2005). Incorporating critical thinking skills development into EFL/EFL courses. *The Internet TESL Journal*, 11(3), 1-2.
- Hanks, J. (2018). Supporting language teachers as they engage in research. *ETAS Journal*, 35(3), 48–50.
- Jie, Z., Yuhang, J. & Yuan, Y. (2015). The investigation on critical thinking ability in EFL reading class. *English Language Teaching*, 8(1), 83-94.
- Khalifa, H., & Weir, C.J. (2009). *Examining reading: Research and practice in assessing second language reading*. Cambridge University Press.
- Khorsand, N. (2009). Cognitive Levels of Questions Used by Iranian EFL Teachers in Advanced Reading Comprehension Tests. *Online Submission*.
- Köksal, D., & Ulum, Ö. G. (2018). Language assessment through Bloom's Taxonomy. *Journal of language and linguistic studies*, 14(2), 76-88.
- Krathwohl, D.R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practices*, 41(4), 212-218.
- Masyruha, Atmowardoyo, H. & Salija, K. (2018). Examining students' questioning strategies in EFL classroom interaction. *ELT Worldwide*, 5(2) 2503-2291.
- McBain, R. (2011). How High Can Students Think? A Study of Students' Cognitive Levels Using Bloom's Taxonomy in Social Studies. *Online Submission*.
- Milawati, M., & Suryati, N. (2019). EFL teacher's oral questioning: Are her questions and strategies effective? *Dinamika Ilmu*, 19(1), 37-55. <https://doi.org/10.21093/di.v19i1.1545>
- Myhill, D., and F. Dunkin. 2005. Questioning learning. *Language and Education* 19(5), 415–27.
- OECD. (2016). PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education. PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>

- Pukienė, A. & Doğan, C. (2022, November 7-8). What's in a name? Enhancing students' critical thinking in the context of modern consumer society. [Conference presentation abstract] Kauno Kolegija Conference on Art, Design, Languages and Education, Innovations in Theory and Practice. Kaunas, Lithuania. <https://adle.kaunokolegija.lt/en/programme-2/>
- Ryan, K. A. (2018). An investigation of pre-service teacher assessment literacy: Measure development and Edtpa performance. Ph.D Theses, Kent University.
- Seferoglu, S. S. & Akbyık, C. (2006). Teaching critical thinking. *H.U. Journal of Education*, 30, 193-200.
- Scriven, M. & Paul, R. (2008) Defining critical thinking, Foundation for Critical Thinking. <http://www.criticalthinking.org/aboutCT/definingCT.cfm>
- Stapleton, P. (2002). Critical thinking in Japanese L2 writing: Rethinking tired constructs. *ELT Journal*, 56(3), 250–257.
- Sullivan, P., & Clarke, D. J. (1991). *Communication in the classroom: The importance of good questioning*. Deakin Uni Pub.
- Sunggingwati, D. & Nguyen, H. (2013). Teachers' questioning in reading lessons: A case study in Indonesia. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 10(1), 80–95.
- Şeker, H., & Kömür, S. (2008). The relationship between critical thinking skills and in-class questioning behaviours of English language teaching students. *European Journal of Teacher Education*, 31(4), 389-402.
- Tarakçıoğlu, B. E. (2008). Turkish university EFL students' oral expression of critical thinking in classroom discussions [Doctoral dissertation]. Bilkent University.
- Tarman, B. & Kuran, B. (2015). Examination of the cognitive level of questions in social studies textbooks and the views of teachers based on Bloom's taxonomy. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 213-222.
- Toharudin, U. (2017). Critical thinking and problem-solving skills: How are these skills needed in educational psychology? *International Journal of Science and Research (IJSR)*, 6(3), 2004-2007.
- Tyas, M. A., Nurkamto, J., & Marmanto, S. (2020). Cultivating students' higher order thinking skills in EFL classes: The role of the teacher and the textbook. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(1). 267-276 <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/773>
- Vaughn, L. (2005). *The power of critical thinking: effective reasoning about ordinary and extraordinary claims*. Oxford University Press.

Appendix 1. Revised Bloom's Taxonomy of Action Verbs

Bloom's Taxonomy



GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

'Eleştirel düşünme' terimi, 21. yüzyıl becerilerinin ortaya çıkmasıyla birlikte modern eğitimin öğrenme çıktılarından biri olarak hayatımıza girmiştir. Bu terim popülerleşmiş olmasına rağmen tek bir tanım üzerinde ortak görüş verilmemiştir ve karşımıza bireysel birçok farklı tanım çıkmaktadır.

Eleştirel düşünme; muhakeme, analiz, sentez, yansıtma ve kendini izlemeyi gerektiren nispeten karmaşık üst düzey düşünme beceri ve süreçlerini içerdiğinden gözlemlenmesi ve edinilmesi oldukça zor görünmektedir zira karşılaştırma, sınıflandırma, sıralama, neden/sonuç, örüntüleme, ağ oluşturma, tümdengelimli ve tümevarımlı akıl yürütme, tahmin etme, planlama ve eleştirme gibi pek çok karmaşık becerilerin bir arada kullanılmasını şart koşmaktadır.

Eleştirel düşünmenin tanımındaki çeşitlilik, eleştirel düşünmeye ilişkin farklı felsefi, psikolojik ve eğitimsel perspektiflerden kaynaklanmaktadır. Benjamin Bloom (1956), eleştirel düşünmenin felsefi ve psikolojik perspektiflerinin aksine, düşünme becerilerini ve gözlemlenebilir düşünme davranışlarını vurgulayan eleştirel düşünmeyi tanımlamaya yönelik eğitimsel bir yaklaşıma sahiptir. Sıklıkla Bloom'un taksonomisi olarak anılan ve başlangıçta bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olmak üzere altı düşünme düzeyi içeren Bloom'un Eğitim Hedefleri Taksonomisi (1956), 2001 yılında Anderson Krathwohl ve meslektaşlarının iş birliği ile revize edilmiştir. Seviyeler fiil olarak yeniden adlandırılmış -hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme- ve en üstteki iki seviye -değerlendirme ve yaratma- değiştirilmiştir. Bloom'un eğitim hedefleri taksonomisinin ilk üç seviyesinin- analiz etme, değerlendirme ve yaratma- eleştirel düşünmenin bir bileşeni olduğu öne sürülmektedir. Taksonomi, dil öğretimi ve öğreniminde öğretmenler için öğrenme hedeflerini standartlaştırmada yardımcı bir rehber haline gelmiştir. Bu üst düzey düşünme becerileri, öğrenme çıktılarını belirleme, düşünme görevlerini yapılandırma, okuduğunu anlamayı kontrol etme ve soru sorma gibi öğretimsel kararların planlanması ve uygulanmasında temel olarak yer almıştır.

Öğrencilerin eleştirel düşünme olarak da adlandırılan üst düzey düşünmelerini sağlayabilmek, Bloom'un Gözden Geçirilmiş Eğitim Hedefleri Taksonomisinde (2001) önerildiği gibi, sadece bilgiyi hatırlamanın ötesinde, bilgiyi analiz etme, değerlendirme ve yaratma gibi öğretim stratejilerini kullanmayı gerektirir. Öğretimde uygulama ve değerlendirme için vazgeçilmez bir araç olan sorgulama hem ulaşılması gereken bir amaç hem de üst düzey düşünme seviyelerine erişmek için değerli bir araçtır. Söz konusu becerileri edinen bir öğretmenin, bunları geleceğin dil öğrencilerine aktarabileceğini göz önünde bulunduran öğretmen eğitimcileri, eleştirel düşünmeyi teşvik eden dersler tasarlama arayışı içindedir.

Bu çalışmada, Bloom'un Gözden Geçirilmiş Taksonomisini bir çerçeve olarak kullanılarak, bir üniversitedeki İngiliz Dili Eğitimi öğrencilerinin üst düzey düşünme düzeylerine ilişkin bilgilerini ortaya çıkarmak ve sorgulama becerilerini araştırmak amacıyla 'Edebiyat ve Dil Öğretimi' başlıklı temel derslerden biri seçilmiştir. Çalışmanın katılımcıları, Türkiye'deki bir üniversitesinin İngilizce Öğretmenliği bölümü üçüncü sınıf öğrencileridir. Grup, kolayda örnekleme yoluyla gönüllü olarak seçilmiştir. Katılımcılar daha önce birinci sınıfta İleri Okuma, Yazma, Konuşma, İngilizce Yapı, Dinleme ve Telaffuz gibi ileri düzey İngilizce beceri dersleri almışlardır. Ayrıca, Dil Edinimi, Dil Öğretimine Yaklaşımlar, Dil Becerilerinin Öğretimi, Eleştirel Okuma ve Yazma, İngiliz Edebiyatı gibi alan dersleri ve bölüm seçmeli dersleri ile Eğitim Bilimleri dersleri olan Eğitim Psikolojisi, Eğitim Felsefesi, Eğitim Teknolojileri, Eğitimde Araştırma Yöntemleri ve Eğitim Tarihi derslerini almışlardır. Çalışmaya 104 PTE (75 kadın ve 29 erkek) katılmıştır. Katılımcılar, araştırmacılarından biri tarafından verilen 'İngilizce Öğretiminde Edebiyat' dersini alan İngiliz Dili Eğitimi aday öğretmenlerdir. Bölüm programlarına başlayabilmeleri için standartlaştırılmış ulusal üniversite giriş sınavına girmeleri gerektiğinden, hemen hemen aynı yeterlik düzeyinde oldukları varsayılmıştır.

Öğrencilere, Avrupa Ortak Referans Çerçevesi seviyelerine göre sınıflandırılmış rastgele seçilmiş kısa hikayeler dağıtılmıştır. Daha sonra, bu hikayeleri gelecekteki öğrencilerine okutacaklarını hayal ederek sorular oluşturmaları istenmiştir. Soruların Bloom'un Gözden Geçirilmiş Taksonomisinin hangi seviyelerine karşılık geldiği ve her seviyedeki soruların sıklığı ve dağılımı incelenmiştir.

Öğretmen adaylarının soru sorma becerilerini daha iyi anlamak ve analiz etmek için çalışmanın ilk aşamasında nitel analiz yapılmıştır. Sorular betimsel içerik analizine tabi tutulmuştur. Sorular, Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi'nin ölçülebilir/eylem fillerine göre kodlanmış ve Bloom'un Eğitim Hedefleri Taksonomisi'ne

(Anderson & Krathwohl, 2001) bağlı olarak dağıtılan hikâyelerle ilgili sorular aracılığıyla ele alınan düşünme düzeylerini sınıflandırmak için kategorize edilmiştir. Çalışmanın bu aşamasında soruların kategorizasyonu, çapraz kontrolü sağlamak amacıyla (Creswell, 2017) Bloom Taksonomisi'nin en düşük düşünme düzeyinden en yüksek düşünme düzeyine (ya da en az karmaşık olandan en karmaşık olana) doğru hiyerarşik biçimde düzenlenmiş altı düzeyine göre üç araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Soruların içerik analizi yoluyla kategorize edilmesinin ilk aşaması, verilerin SPSS 25 (Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi) aracılığıyla sayısal olarak incelenmesi için bir frekans dağılımında ele alınmasını mümkün kılmıştır. Öğretmen adaylarının üst düzey düşünme seviyelerine (analiz etme, değerlendirme ve yaratma) karşılık gelen farklı CEFR seviyesindeki hikâyeler için soruların dağılımı ise betimsel analizler yoluyla incelenmiştir.

Bulgular, öğretmen adayları tarafından oluşturulan ve taksonomideki alt düzey düşünme becerilerine hitap eden soruların, hikâyelerin her seviyesi için üst düzey düşünme becerilerinden daha ağır bastığını ortaya koymuştur. Çalışmada elde edilen frekanslar ve yüzdeler ise, öğretmen adaylarının olguları, terimleri, temel kavramları ve cevapları hatırlayarak hafıza soruları ürettiğini göstermektedir. Soruların dağılımı üst düzey becerileri bakımından eşit değildir. Sorularda ağırlıklı olarak eylem fiilleri, yani seç, bul, etiketle, listele, eşleştir, adlandır, söyle fiilleri ve Bloom'un Gözden Geçirilmiş Taksonomisi'ndeki hatırlama seviyesiyle ilgili olan wh- (bilgi) soruları kullanılmıştır.

ÜNİVERSİTELERİN ENDÜSTRİYE UZANAN KÖPRÜLERİ: BİLGİ ARACILIĞI PERSPEKTİFİNDEN TEKNOLOJİ TRANSFER OFİSLERİ

BRIDGES OF UNIVERSITIES TO INDUSTRY: TECHNOLOGY TRANSFER OFFICES FROM THE PERSPECTIVE OF KNOWLEDGE BROKERAGE

Selen İŞİK MADEN

Süleyman Demirel Üniversitesi
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi
İktisat Bölümü

selenmaden@sdu.edu.tr

ORCID: 0000-0002-3998-855X

ÖZ

Geliş Tarihi:

23.03.2023

Kabul Tarihi:

18.05.2023

Yayın Tarihi:

30.06.2023

Anahtar Kelimeler

Bilgi Aracısı,
Bilgi Transferi,
Üniversiteler,
Teknoloji Transfer
Ofisleri,
Üniversite-Sanayi
İşbirliği

Keywords

Knowledge Broker,
Knowledge Transfer,
Universities,
Technology Transfer
Offices,
University-Industry
Collaboration

Bilgi, ekonomik kalkınmanın itici güçleri arasında yer almaktadır. Ancak günümüzde toplumun bu kapsamda karşı karşıya olduğu temel sorunsallardan biri, bilginin yaratıcılarından kullanıcılarına nasıl aktarıldığıdır. Bilgiyi yaratan en önemli aktörlerden biri olarak kabul edilen üniversiteler, 1980'li yıllardan itibaren uluslararası literatürde, teknoloji araçları olarak da görülmeye başlanmıştır. Üniversitelerin bu aracı rolü üstlenirken kurguladıkları uygulayıcı yapılar arasında en aktif rolü üstlenen birimlerden biri ise Teknoloji Transfer Ofisleri (TTO) olmuştur. Ülkemizde de 2000'li yıllarla birlikte son derece popülerleşen teknoloji transfer ofisleri üniversite-sanayi iş birliğinin de vazgeçilmez bir parçası olmuşlardır. Bu çalışma teorik bir bakış açısından hareketle teknoloji transfer ofislerinin bilgi aktarım süreçlerinde aracı aktörler olarak hareket ettiği yeni bir kavramsal çerçeve öneren öncü bir çalışmadır. Çalışmada bilginin yaratılmasından nihai kullanıcılarına ulaştığı süreç boyunca teknoloji transfer ofislerinin bilgi aracılığı rolünün kavramsal yapısı değerlendirilmiş ve bilgi aracılığının teorik çerçevesi ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu aktarım süreci aynı zamanda SDÜ TTO özelinde de incelenmiştir. Bu kapsamda teknoloji transfer ofislerinin bilginin yaratılmasından piyasaya aktarımına kadar bir bilgi aracısı olarak üniversite-sanayi iş birliğinin ve bilginin kaynaktan kullanıcılara ulaşmasının üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir.

ABSTRACT

Knowledge is among the driving forces of economic development. However, one of the main problems facing society in this context today is how knowledge is transferred from its creators to its users. Universities, which are accepted as one of the most important actors that create knowledge, have started to be seen as technology intermediaries in the international literature since the 1980s. Technology Transfer Offices (TTO) have been one of the units that have assumed the most active role among the implementing structures that universities have set up while undertaking this intermediary role. Technology transfer offices, which became extremely popular in our country in the 2000s, have also become an indispensable part of university-industry collaboration. In this study, the conceptual structure of the information mediation role of technology transfer offices throughout the process from the creation of knowledge to its end users has been evaluated and the theoretical framework of information mediation has been tried to be revealed. This transfer process has also been examined in the SDU TTO. In this context, the effects of technology transfer offices on university-industry cooperation as an information intermediary from the creation of knowledge to its transfer to the market and on the access of information from the source to the users were evaluated.

DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1269652>

Atıf/Cite as: Işık Maden, S. (2023). Üniversitelerin endüstriye uzanan köprüleri: Bilgi aracılığı perspektifinden teknoloji transfer ofisleri. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(2), 1015-1024.

Giriş

İçsel büyüme teorisi, bilgi yaratma ve bilgi transferinin ekonomik büyüme üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu savunmaktadır. Aynı şekilde teknolojik fırsatların da yeni bilgiye yapılan yatırımlarla içsel olarak yaratıldığı ifade edilmektedir. (Lucas,1988; Romer, 1990). Özellikle bilim ve teknoloji alanlarında üniversitelerin önemli bir yeni bilgi kaynağı olduğu da yaygın olarak kabul görmektedir. Bununla birlikte, günümüzde toplumların karşı karşıya olduğu temel sıkıntılardan biri, bilginin yaratıcılarından nihai kullanıcılarına nasıl aktarıldığıdır. Bu nedenle, üniversitelerde yaratılan bilginin ekonomiye geçişini sağlayan mekanizmaların tespiti ve bu mekanizmaların doğru çalışmasının sağlanması son derece önemlidir. Bu sürecin önemli bir arayüzü uluslararası literatürde Knowledge Brokers olarak adlandırılan ve ulusal literatüre Bilgi Aracıları olarak geçmiş figürlerdir. Kimi kaynaklarda bilgi aracıları, bilgi pazarlayıcıları veya bilgi ağları kavramları da kullanılmaktadır. Bu çalışmada kavram için bilgi aracılığı terimi kullanılacaktır. Bilgi aracıları, bilginin aktarıldığı bu etkileşimli süreci organize etmekten sorumlu kişi, kurum veya kuruluşlar olarak ifade edilebilir. Araştırmacılar ve bilginin nihai kullanıcıları arasında konumlanan bilgi aracıları bilgiyi yorumlama ve sunma, kurumların bu bilgiden nasıl yararlanacağı konusunda değerlendirme yapma ve güvenilir bir ortamda yeni ilişkiler yaratarak tarafları bir araya getirme konusunda güçlü bir organ olarak görülmektedir (Hargadon, 2002; Johri, 2008). Bu kapsamda, etkili bir bilgi aracılığı faaliyetinin aslında bilgiyi basit bir şekilde taşımaktan daha öteye giderek onu dönüştüren çok çeşitli farklı uygulamaları da içerdiğini söylemek yanlış olmayacaktır (Meyer, 2010).

Bilgiyi yaratan en önemli aktörlerden biri olarak kabul edilen üniversiteler, 1980'li yıllardan itibaren uluslararası literatürde, teknoloji aracıları olarak da görülmeye başlanmıştır. Üniversitelerin bu aracı rolü üstlenirken kurguladıkları uygulayıcı yapılar arasında en aktif rolü üstlenen birimlerden biri ise Teknoloji Transfer Ofisleri (TTO) olmuştur (Berbegal-Mirabent vd.,2012). Ülkemizde de 2000'li yıllarla birlikte son derece popülerleşen teknoloji transfer ofisleri üniversite-sanayi iş birliğinin de vazgeçilmez bir parçası olmuşlardır. Günümüzde üniversitelerin geleneksel görevlerinin yanında girişimcilik faaliyetlerinin de yer alması ve yeni nesil üniversite yaklaşımının yaygınlaşması, üniversitelerden teknoloji transferini kolaylaştıracak altyapıların oluşmasını motive etmiştir. Üniversiteler ve sanayi arasındaki bilgi transferinin stratejik bir öneme sahip olmasından ötürü pek çok firma, üniversiteleri Ar-Ge faaliyetlerini dışarıdan temin etmek ve rekabet gücünü korumak için ideal ortaklar olarak da görmektedir. Bunun yanında, üniversite-sanayi Ar-Ge ortaklıkları, üniversite araştırmaları için de değerli bir ek fon kaynağı oluşturmaktadır.

Teknoloji transfer ofisleri için çok önemli bir yetenek olarak değerlendirilen bilgi aracılığı faaliyetinin çerçevesi ve kavramsallaştırılması bu çalışmanın ana eksenini oluşturmaktadır. Bu yolla bilginin yapısına ve farklı gelişim aşamalarına dahil olan potansiyel ilişkiler değerlendirilerek kavramsal bir çerçeve sunulmaya çalışılacaktır. Akabinde Süleyman Demirel Üniversitesi Teknoloji Transfer Ofisi özelinde sürecin işleyişi değerlendirilecektir. Bu çalışmanın ana amacı bilgi aracılığı perspektifinden Teknoloji Transfer Ofislerinin bilgi transferi üzerindeki etkilerini değerlendirmektir. Ulusal literatür incelendiğinde Teknoloji Transfer Ofislerinin bilgi transferi üzerindeki performansını ölçen herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu kapsamda söz konusu çalışma bir ilk olması bakımından önemlidir. Alandaki çalışmaların artması ileride karşılaştırmalı çalışmaların yapılabilmesi için de bir altyapı niteliği taşıyacaktır.

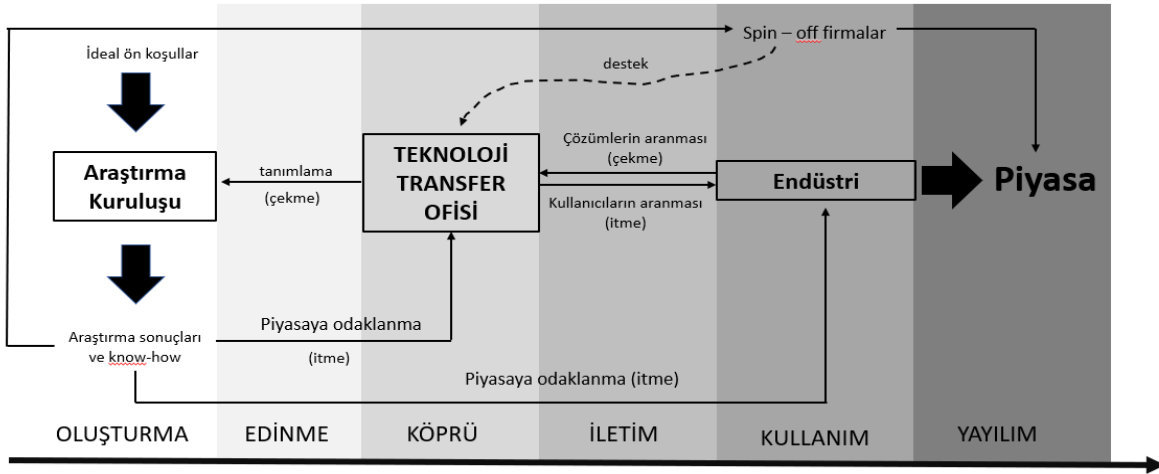
Bilgi Aracılığının Kuramsal Çerçevesi ve Bir Bilgi Aracısı Olarak Teknoloji Transfer Ofisleri

Bilgi aracıları, araştırmacılar (bilgi yaratıcıları) ve son kullanıcılar (bilgi kullanıcıları) arasında bilginin yaratılmasını, aktarılmasını ve kullanılmasını kolaylaştırmaktan sorumlu bir kişi, kuruluş veya kurumdur (Sverrisson, 2001). Shapin'in (1998) "Yalnızca bilginin belirli yerlerde nasıl yapıldığını değil, aynı zamanda yerler arasında işlemlerin nasıl gerçekleştiğini de anlamamız gerekiyor" ifadesinden hareketle bilgi aracılarının faaliyetlerinin kavramsallaştırılması önem arz etmektedir. Bazı araştırmacılar, bilgi aracılığının postmodern profesyonellerin temel bir özelliği olduğunu iddia etmektedir (Kakihara & Sorensen, 2002). Bilgi aracılarının faaliyetlerinin etkilerini çok geniş bir yelpazeye yayılan farklı alanlarda görmek mümkündür: Mühendislik (Johri,2008), Bilgi Teknolojileri (Pawlowski et al., 2000), İş Dünyası (Verona vd., 2006) ve Sağlık Sektörü (Ward vd., 2009) örnekleri sıralanabilir. Bilgi aracıları, bilginin tanımlanması ve yerelleştirilmesi, bilginin yeniden dağıtılması ve yayılması ve bu bilginin yeniden ölçeklendirilmesi ve dönüştürülmesi gibi bir dizi faaliyeti kapsamaktadır. Bu noktada (i) bilgi yöneticileri, (ii) bilgi üreticileri ve kullanıcıları arasında bağlantı aracıları veya (iii) kapasite oluşturucular olarak bilgi aracılarının üç farklı şekilde hareket ettiği söylenebilir (Meyer, 2010). Bu görevleri yerine getirirken de

farkındalık çalışması, iletişim çalışmaları, saha ziyaretleri, arabuluculuk çalışmaları, eğitim çalışmaları, danışmanlık hizmetleri gibi birçok faaliyette bulunurlar. Bilgi yöneticileri olarak bilgi araçları bilginin yaratılmasına, yayılmasına ve kullanılmasına aracılık ederek sürecin yönetimini üstlenebilirler. Nihai bilgi kullanıcılarının ihtiyaç duyduğu bilgi ile ilgili olarak araştırmacılarda farkındalık yaratabilir veya araştırmacıların dikkatlerini belirli konulara yönlendirebilirler. İkinci olarak bilgi yaratıcıları ve nihai kullanıcılar arasında arabuluculuk rolünü üstlenerek bu sürece kimlerin dahil edilmesi gerektiğini, ne tür uzmanlıklara ihtiyaç duyulduğunu, bu uzmanlıklara sahip kişilerin kimler olduğunu ve o kişilerden nasıl destek alınabileceğine dair sürecin işlemlerini kolaylaştırabilirler. Son olarak, üçüncü yaklaşımda bilgi araçları, eğitim faaliyetleri veya izleme hizmetleri yürüterek bilgi kullanıcılarının belirli beceri ve kapasitelerinin geliştirilmesini sağlayabilirler.

Bu kapsamda yeni bilgi yaratım sürecinin ve inovatif faaliyetlerin en yoğun şekilde yaşandığı yerlerin başında gelen üniversitelerde bilgi aracılığı faaliyetlerinin yürütülmesi kaçınılmaz görünmektedir. Teknoloji transfer ofisleri de kuruluş mantığı ve amaçları gereği üniversite ile dış dünya arasında yürüttükleri köprü misyonuyla bu sürecin tartışmasız öncü aktörlerinden biridir. Üniversitelerden endüstriye teknolojik yayılmanın kolaylaştırıcıları olarak tanımlan (Siegel vd., 2003) teknoloji transfer ofisleri üniversitenin lisanslama, patentleme gibi fikri mülkiyetlerinin değerini teşvik etmek ve yönetmek (Meseri ve Maital, 2001), girişimcilik ekosistemini beslemek (Markman vd., 2004) gibi en temel görevlerini yürütürken aslında bilgi aracılığı faaliyetlerini de yerine getirmektedirler. Böylelikle, teknoloji transfer ofisleri, bilgi araçlarının işlevlerini yerine getirirken, endüstri-bilim bağlantılarının akademik kurumlara yerleştirilmesine yönelik hem stratejik hem de yapısal bir işlev üstlenmiş olurlar (Link ve Siegel, 2005).

ABD Ulusal Bilim Akademisinin, bilgi gelişim düzeyini 5 boyuta ayırdığı bilgi karakterizasyonu kullanılarak, bilgi aktarım sürecinde teknoloji transfer ofislerinin birer bilgi aracı olarak üstlendiği roller aşağıda Şekil 1 de özetlenmiştir.



Kaynak: Berbegal-Mirabent vd.,2012

Şekil 1. Bilgi Aracıları Olarak Teknoloji Transfer Ofislerinin Rolü

Bilginin oluşturulması aşamasında uygun kaynaklara bir başka ifadeyle uygun ön koşullara sahip araştırma kuruluşları yenilik yaratma potansiyeline sahip aktörler olarak değerlendirilmektedir. Yapılan araştırmalardan elde edilebilecek olan patent, faydalı model, uzmanlık ve know-how gibi tipik araştırma çıktıları da nihai kullanıcılara aktarılacak olan bilgiyi temsil etmektedir. İkinci aşama, yeni veya mevcut bir bilginin teknoloji transfer ofisleri tarafından edinildiği süreci kapsamaktadır. Burada teknoloji transfer ofisleri için iki seçenek bulunmaktadır. İlk olarak, talep çekme stratejisi izleyen bir teknoloji transfer ofisi, piyasada bilgi ihtiyacı olan bir firma için akademiden o bilgiye sahip akademisyenleri bularak bir eşleştirme fonksiyonu üstlenir ve ihtiyaç duyulan bilginin yaratılmasına aracılık edebilir. İkinci olarak da akademide halihazırda bulunan bir bilgiyi piyasada ihtiyacı olabileceğini düşündüğü firmalara ulaştırmak suretiyle bilginin ticarileşme süreci için gereken hazırlıklara odaklanır. Çok sık karşılaşmamakla birlikte bazen akademisyenler ve firmalar teknoloji transfer ofisi aracılığı

olmadan de birbirlerini bulabilirler. Bu durum da şekil üzerinde bilgidan piyasaya ve endüstriye doğrudan giden oklar ile gösterilmiştir. Köprü oluşturmak olarak adlandırabilecek olan üçüncü aşama teknoloji transfer ofislerinin üniversitelerden ve nihai kullanıcılardan topladıkları tüm bilgiyi yönettikleri ve değişim ve yenilik fırsatlarını kurguladıkları süreç olarak ifade edilebilir. Burada beklenen sonuç üniversite ve endüstri arasında işbirlikçi ve kazan-kazan esasına dayalı ortaklıkların kurulabilmesidir. İş birliğini sağlanması ile birlikte bilginin iletirme aşamasına geçilmiş olur. Edinme aşamasına benzer şekilde bu aşamada da nihai kullanıcıları teknoloji transfer ofisine ulaştığı veya teknoloji transfer ofisinin üniversiteden edindiği bilgi için endüstriden kullanıcı aradığı iki seçenek söz konusudur. Bilginin kullanımı aşamasına geçildiğinde, firmalar elde ettiği bilgiyi özümser ve kendi kullanım amacına göre şekillendirebilir. Son aşamada ise bilgi mal veya hizmete dönüşerek pazara yayılır ve firmalar için ekonomik getiri sağlamaya başlar (Berbegal-Mirabent vd.,2012).

Süleyman Demirel Üniversitesi Teknoloji Transfer Ofisi

Süleyman Demirel Üniversitesi (SDÜ) yönetimi tarafından 25.01.2016 tarih 656 sayı ve 1 nolu Yönetim Kurulu kararı ile Süleyman Demirel Teknoloji Transfer Ar-Ge Danışmanlık Enerji Sağlık Çevre İletişim Sanayi ve Ticaret Anonim Şirketi (SDÜ TTO A.Ş.) kurulmasına karar verilmiştir. 15 Şubat 2016 tarihinde yasal olarak kurulan şirket için 1601 programı 2015 yılı çağrısı kapsamında 22 Şubat 2016 da TÜBİTAK'a başvuruda bulunmuştur. SDÜ TTO A.Ş.; 14 başvurunun yapıldığı "TÜBİTAK Yenilik ve Girişimcilik Alanlarında Kapasite Arttırılmasına Yönelik Destek Programı"ndan yararlanmaya hak kazanan 7 üniversite arasında yer almayı başarmıştır. Kabul edilen proje ile iki yıl için toplam yüzde 80'i hibe 1 milyon TL'lik destek üniversiteye kazandırılmıştır. SDÜ yönetimi Nisan 2016 tarihinden itibaren teknoloji transferi ve üniversitede proje geliştirme konularını profesyonel olarak çalışan SDÜ TTO aracılığıyla sürdürmektedir. SDÜ TTO'nun temel amacı Isparta ve bölgesindeki araştırma, teknoloji geliştirme, inovasyon ve teknoloji tabanlı girişimcilik faaliyetlerine ivme kazandırmak, üniversite-sanayi iş birliği faaliyetlerini geliştirmek ve Süleyman Demirel Üniversitesi'nin teknoloji transfer ve bilginin ticarileşme potansiyelinin bölge, ülke ve dünya yararına en iyi şekilde kullanılmasını sağlamak olarak belirlenmiştir. (sdutto.com)

5 ayrı modülde bilgi aracılığı faaliyetlerine devam eden SDÜ TTO'nun bu kapsamdaki hedeflediği temel stratejiler aşağıda Tablo 1'de özetlenmektedir.

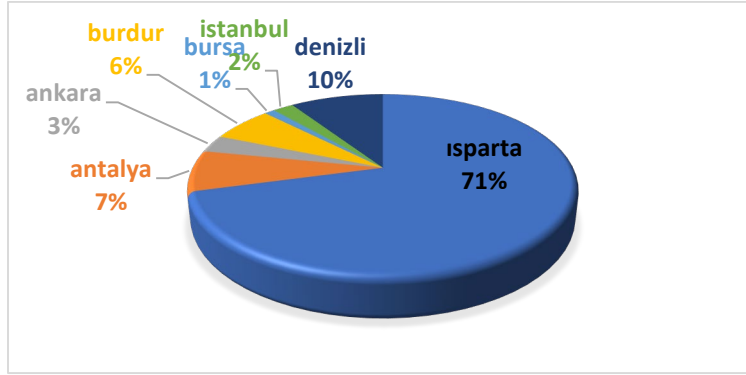
Tablo 1. SDÜ TTO A.Ş.'nin Modüller Kapsamında Amaçları

| MODÜL | KAPSAM | TEMEL AMAÇ |
|-------|---|--|
| 1 | Farkındalık Tanıtım Bilgilendirme ve Eğitim Hizmetleri | Bu modülün amaçları Üniversite içi /dışı paydaşların (Hedef kitlenin) istek ve ihtiyaçlarının belirlenmesi ile paydaşların teknoloji transfer ofisi faaliyetleri ve avantajları hakkında bilgi sahibi olmasıdır. Kapsamına akademisyenler, sanayiciler, kamu kurumları gibi geniş bir kitle girmektedir. |
| 2 | Destek Programlarından Yararlanmaya Yönelik Hizmetler | Üniversitenin ve iş dünyasının çeşitli hibe destek programlarından yararlanması için bilgilendirme, projelendirme, idari destek işlemleri, proje çıktılarının izlenmesi ve değerlendirilmesi vb. faaliyetleri üstlenir. |
| 3 | Proje Geliştirme/Yönetim Hizmetleri (Üniversite Sanayi İş birliği Faaliyetleri) | Bu modülün ana eksenini üniversitenin sahip olduğu akademik bilgi birikiminin özel sektör Ar-Ge projelerinde kullanılmasıdır. |
| 4 | Fikri ve Sınai Hakların Yönetimi ve Lisanslama Hizmetleri | Üniversitede fikri mülkiyet kapsamında değerlendirilebilecek proje ve çalışmaların belirlenmesi, fikri mülkiyet yönetimi çerçevesinde ticari sır, know-how aktarımı, tescil vb. Yöntemlere ilişki kararlarının alınması, tescil işlemleri (faydalı model, patent, vb.), fikri mülkiyetin pazarlanması, lisanslanması ve kullanıcı/müşteriye kullanım bilgisinin aktarılması ile ilgili işlemler bu modülün faaliyetleri kapsamındadır. |
| 5 | Şirketleşme ve Girişimcilik Hizmetleri | Yeni ürün ve teknolojilerin ekonomiye kazandırılmasına yönelik olarak akademisyen ve öğrenciler tarafından yürütülecek girişimcilik faaliyetlerinin desteklenmesi bu modülün içeriğini oluşturmaktadır. |

Kaynak: <http://www.sdutto.com/index.php/hakkimizda/sdu-tto/>

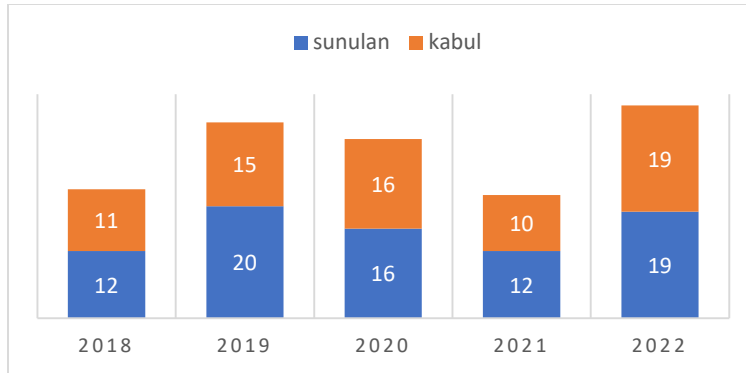
Bilgi transferini tetikleyen unsurun farkındalık olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Modül 1 ve 2 kapsamında yürüttüğü faaliyetler çerçevesinde SDÜ TTO bölgede yüzlerce firma ziyareti gerçekleştirmekte ve sunduğu hizmetlerle ilgili bilgilendirme çalışmaları yürütmektedir. Kamu Üniversite Sanayi İş birliği (KÜSİ) çalışmaları kapsamında da sanayicileri, KOBİ'leri ve girişimcileri de akademisyenlerle buluşturarak, bölgenin Ar-Ge tabanlı kalkınmasına destek sağlamaya yönelik çalışmalar yapmaktadır. Firma ziyaretlerinin yanı sıra fakülte ziyaretleri de yaparak akademisyenleri düzenli olarak kurulabilecek iş birlikleri ve bilgi transferinin önemi konusunda bilgilendiren SDÜ TTO farkındalık çalışmalarına büyük önem vermektedir. Bu faaliyetlerden elde edilen geri bildirimler hizmet içeriklerinin şekillenmesine ve çeşitliliğinin artmasına destek olmaktadır.

Bilindiği üzere bilgiyi sanayiye aktarmanın en verimli yollarından biri firmalarla birlikte Ar-Ge projeleri üretmektir. Doğası gereği bu iş birlikleri iş dünyasının ihtiyaçlarına cevap verme eğilimi taşımaktadır. Söz konusu iş birlikleri aynı zamanda akademisyenlere de ufuklarını genişletme, piyasanın ihtiyaçlarını yakından görme ve araştırmalarını derinleştirme fırsatı sunmaktadır. Bu çerçevede Modül 3 dahilinde yürütülen faaliyetler bilgi transferinin kritik bir aşamasını oluşturmaktadır. Kuruluşundan günümüze SDÜ TTO'nun TÜBİTAK, KOSGEB, Kalkınma Ajansları gibi çeşitli ulusal fon kuruluşlarına sunmuş olduğu toplam 96 adet proje bulunmaktadır. Şekil 2'de görüldüğü üzere TTO'nun ağırlıklı olarak hizmet sunduğu firmalar Isparta ilindedir. Bu oranı Isparta'ya yakın mesafede olan Denizli ve komşu illeri olan Antalya ve Burdur izlemektedir.



Şekil 2. SDÜ TTO'nun Bilgi Aracılığı Hizmeti Sunduğu Firmaların İllere Göre Dağılımı

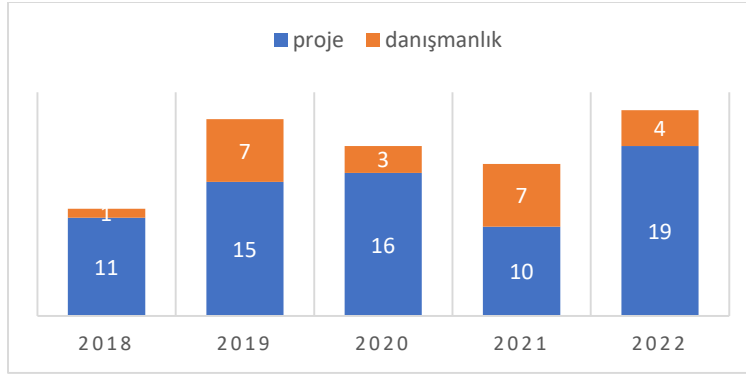
Aşağıda Şekil 3'te SDÜ TTO'nun farklı fon kuruluşlarına sunmuş olduğu proje sayıları ve kabul oranları sunulmaktadır.



Şekil 3. SDÜ TTO Tarafından Sunulan ve Kabul Edilen Proje Sayıları

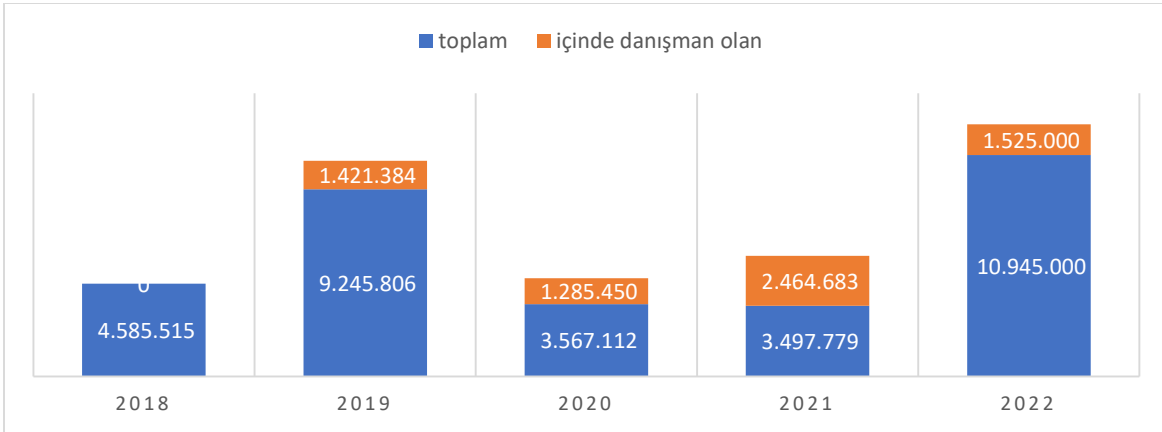
Şekilde de görüleceği üzere SDÜ TTO sunduğu projelerde çok yüksek bir kabul oranına sahiptir. Türkiye'de ortalama proje kabul oranlarının sınırlılıkları düşünüldüğünde söz konusu oranlar büyük bir başarıya işaret etmektedir. 2023 yılı şubat ayı itibariyle de SDÜ TTO KOSGEB ve Batı Akdeniz Kalkınma Ajansına (BAKA) toplamda 17 proje başvurusunda bulunmuştur ve bu projelerin değerlendirme süreçleri devam etmektedir.

SDÜ TTO'nun kabul edilen projeleri içindeki üniversite endüstri arasında gerçekleştirmiş olduğu bilgi aracılığı rolü de aşağıda Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Kabul Edilen Projelerde Görev Alan Akademik Danışman Sayıları

SDÜ TTO'nun kabul edilmiş 71 projesinin 22'sinde akademik danışmanlar da yer almaktadır. Bu projelerin tamamı KOSGEB ve TÜBİTAK Ar-Ge İnovasyon Projeleridir. Teknoloji transfer ofisinin bilgi aracılığı rollerinin en önemli göstergelerinden bir olan bu süreç akademi ile endüstriyi bir araya getiren faaliyetlerin başında gelmektedir. Kabul edilen projelerin fon büyüklükleri içinde akademik danışman olan projelerin payı ise Şekil 5'te gösterilmektedir.



Şekil 5. Kabul Edilen ve Bütçesinde Akademik Danışman Olan Projelerin Bütçe Büyüklüğü

Sonuç

Ülkemizde üniversiteler yeni bilginin yaratılması noktasında öncü kuruluşlardır. Yaratılan bilginin nihai kullanıcılara ulaştırılabilmesi için de teknoloji transfer ofisleri bilgi araçları olarak önemli roller üstlenmektedir. Teknoloji transfer ofisleri üniversite ile endüstri arasında köprü görevi gördükleri için hem bilgi üreticilerinin hem de nihai kullanıcıların haklarını korudukları için, yeniliği motive ettikleri için ve politika yapıcılara yeni kulvarlar açtıkları için hem kamu hem de özel sektör tarafından benimsenmiş yapılar olarak görülmektedir. Bu çalışmada bilginin yaratılmasından nihai kullanıcılarına ulaştığı süreç boyunca teknoloji transfer ofislerinin bilgi aracılığı rolünün kavramsal yapısı değerlendirilmiş ve bilgi aracılığının teorik çerçevesi ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu aktarım süreci aynı zamanda SDÜ TTO özelinde de incelenmiştir. Bu kapsamda teknoloji transfer ofislerinin bilginin yaratılmasından piyasaya aktarımına kadar bir bilgi aracı olarak üniversite-sanayi iş birliğinin ve bilginin kaynaktan kullanıcılara ulaşmasının üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Bu kapsamda araştırma yapma, öğretme ve üniversite-sanayi arasında köprü kurma misyonuyla SDÜ TTO bilgiyi yaymanın yanı sıra, genellikle ekonomik büyümeye ve girişimcilik faaliyetlerine sağladığı katkılarla önemli görevler üstlenmektedir. İnovasyonun gerçekleşmesi için bilgi ve teknoloji transferinin önemi göz önünde

bulundurulduğunda SDÜ TTO potansiyel olarak üniversite-sanayi etkileşimine, teknolojiyi yaymaya ve üniversite için gelir elde etmeye katkıda bulunmaktadır.

Elde edilen bulgularda açıkça görüldüğü üzere SDÜ TTO'nun hem akademisyenlere hem de sanayicilere önemli katkıları olmuştur. Sanayicilerin ihtiyaç duyduğu teorik ve teknik bilginin üniversitelerden elde edilmesi yoluyla, fikirden ticarileşmeye giden süreçte taraflara karşılıklı fayda sağladığı değerlendirilmektedir. Akademisyenlerin de teorik yaklaşımların sektördeki pratik karşılıklarını tecrübe etme imkanı bulması yeni yaklaşımların geliştirilmesinde fayda yaratacağı öngörüsünü gündeme getirmektedir. Aynı zamanda girişimcilik ekosistemine nitelikli katkılar sağlayan Teknoloji Transfer Ofislerinin bölgesel işsizliğin azaltılmasında önemli roller üstlendiği ve bu noktada TTO'lara sağlanan desteklerin artması sonucu bölgelerin ekonomik kalkınmalarına ve bölgesel ekonomik büyümeye anlamlı katkılar sağlanacağı düşünülmektedir. Bu gelişmeler uzun dönemde ulusal düzeyde büyüme, istihdam, yenilik kapasitesi gibi önemli makro göstergeler üzerinde pozitif etkiler yaratacaktır.

Bu çalışma teorik bir bakış açısından hareketle teknoloji transfer ofislerinin bilgi aktarım süreçlerinde aracı aktörler olarak hareket ettiği yeni bir kavramsal çerçeve öneren öncü bir çalışmadır. Uygulama açısından ise teknoloji transfer ofisleri verilerinin paylaşıldığı bir veri tabanı bulunmaması açısından SDÜ TTO verileri ile sınırlı kalmıştır. Bilgi transferinin bölgelerin kültürel, geleneksel ve sosyo – ekonomik yapılarına göre değişkenlik gösterebiliyor olması ve aktif TTO'ların verilerine ulaşamaması genellemeler yapılmasını olanaksızlaştırmaktadır. Gerekli verilerin sağlanabilmesi durumunda karşılaştırmalı çalışmaların yapılması teknoloji transfer ofislerinin genel performanslarının da değerlendirilebilmesi açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu tip çalışmaların politika yapıcılar, akademisyenler, üniversite ve TTO yöneticileri için fayda sağlayıcı olacağı değerlendirilmektedir.

Kaynakça

- Berbegal-Mirabent, J., Sabaté, F., & Cañabate, A. (2012). Brokering knowledge from universities to the marketplace: The role of knowledge transfer offices. *Management Decision*, 50(7), 1285-1307.
- Hargadon, A.B. (2002), "Brokering knowledge: linking learning and innovation", *Research in Organizational Behavior*, Vol. 24, pp. 41-85.
- Johri, A. (2008), "Boundary spanning knowledge broker: an emerging role in global engineering firms", paper presented at the 38th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, October 22-25, Saratoga Springs, NY.
- Kakihara, M., & Sorensen, C. (2002, August 10-13). "Post-modern" professionals' work and mobile technology. *new ways of working in is*. Paper presented at the 25th Information Systems Research Seminar in Scandinavia, Copenhagen Business School, Frederiksberg, Denmark.
- Link, A.N. and Siegel, D.S. (2005), "University-based technology initiatives: quantitative and qualitative evidence", *Research Policy*, Vol. 34 No. 3, pp. 253-7.
- Link, A.N. and Siegel, D.S. (2005), "University-based technology initiatives: quantitative and qualitative evidence", *Research Policy*, Vol. 34 No. 3, pp. 253-7.
- Lucas Jr, R. E. (1988). On the mechanics of economic development. *Journal of monetary economics*, 22(1), 3-42.
- Markman, G.D., Gianiodis, P.T., Phan, P.H., Balkin, D.B., 2004. Entrepreneurship from the Ivory Tower: do incentive systems matter? *J. Technol. Tran.* 29, 353-364. <https://doi.org/10.1023/b:jott.0000034127.01889.86>.
- Meseri, O. and Maital, S. (2001), "A survey of university-technology transfer in Israel: evaluation of projects and determinants of success", *Journal of Technology Transfer*, Vol. 26 Nos 1-2, pp. 115-26.
- Meyer, M. (2010), "The rise of the knowledge broker", *Science Communication*, Vol. 32 No. 1, pp. 118-27.
- Pawlowski, S. D., Robey, D., & Raven, A. (2000). Supporting shared information systems: Boundary objects, communities, and brokering. In *Proceedings of the twenty first international conference on Information systems* (pp. 329-338). Atlanta, US: Association for Information Systems.

- Romer, P. M. (1990). Endogenous technological change. *Journal of political Economy*, 98(5, Part 2), S71-S102.
- Shapin, S. (1998). Placing the view from nowhere: Historical and sociological problems in the location of science. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 23, 5-12.
- Siegel, D.S., Waldman, D. and Link, A. (2003), "Assessing the impact of organizational practices on the relative productivity of university technology transfer offices: an exploratory study", *Research Policy*, Vol. 32 No. 1, pp. 27-48.
- Sverrisson, A. (2001), "Translation networks, knowledge brokers and novelty construction: pragmatic environmentalism in Sweden", *Acta Sociologica*, Vol. 44, pp. 313-27.
- Verona, G., Prandelli, E. and Sawhney, M. (2006), "Innovation and virtual environments: towards virtual knowledge brokers", *Organization Studies*, Vol. 27 No. 6, pp. 765-88.
- Ward, V.L., House, A.O. and Hamer, S. (2009), "Knowledge brokering: exploring the process of transferring knowledge into action", *BMC Health Services Research*, Vol. 9 No. 12.

EXTENDED SUMMARY

The framework and conceptualization of the information mediation activity, which is considered a very important skill for Technology Transfer Offices, constitutes the main axis of this study. In this way, a conceptual framework will be tried to be presented by evaluating the potential relationships involved in the structure of knowledge and different developmental stages. Subsequently, the functioning of the process will be evaluated in the case of Süleyman Demirel University Technology Transfer Office.

This study includes a theoretical discussion. In the present study, first of all, conceptual explanations have been made. Then, the operation of the process was evaluated in the case of Süleyman Demirel University Technology Transfer Office.

It seems inevitable to carry out knowledge transfer activities in universities, which are among the places where the new knowledge creation process and innovative activities are experienced most intensely. Technology Transfer Offices are indisputably one of the leading actors of this process with their mission of being a bridge between the university and the outside world due to their foundation logic and purpose. Technology Transfer Offices, which are defined as facilitators of technological diffusion from universities to industry, are the most basic ones such as promoting and managing the value of the intellectual property of the university such as licensing and patenting, nurturing the entrepreneurial ecosystem. While carrying out their duties, they actually carry out knowledge transfer activities. As it is known, one of the most efficient ways of transferring knowledge to industry is to produce R&D projects with companies. By their nature, these collaborations tend to respond to the needs of the business world. These collaborations also offer academics the opportunity to broaden their horizons, see the market's needs closely, and deepen their research. SDU TTO has a very high acceptance rate in the projects it offers. Considering the limitations of average project acceptance rates in Turkey, these rates indicate a great success. This process, which is one of the most important indicators of the information mediation role of Technology Transfer Offices, is at the forefront of activities that bring academia and industry together.

The concept of "knowledge broker" refers to an actor who acts as an intermediary between the people who produce the information and the people who will use it. This actor can share, translate or edit information to ensure that information is transmitted effectively. They can also play a role in facilitating effective communication between people from different disciplines, ensuring mutual understanding and cooperation. In this way, knowledge brokers can increase innovation and societal benefit by transferring knowledge among those with the potential to apply it. This concept is used in disciplines such as knowledge management, innovation and science policy, and in this context, it emphasizes the role of intermediaries to transfer knowledge in the process from knowledge production to the end user.

Universities in our country are the leading institutions in the creation of new knowledge. Technology transfer offices play an important role as information intermediaries in order to deliver the created information to the end users. Technology Transfer Offices are seen as structures adopted by both the public and private sectors, as they act as a bridge between university and industry, protect the rights of both knowledge producers and end users, motivate innovation and open new avenues for policy makers.

Süleyman Demirel University Technology Transfer Office is one of the most important building blocks of university-industry cooperation. SDU TTO was established to transfer the knowledge and technologies produced within the university to the industry. In this direction, SDU TTO provides consultancy services on the protection of intellectual property rights, licensing and patenting. In addition, it cooperates with businesses, carries out R&D projects and shares the university's knowledge with the industry. The success of SDU TTO has ensured that the innovative activities of the university are not limited to the academic field. Thus, it has been possible to commercialize the information and technologies produced within the scope of university-industry cooperation. These services offered by SDU TTO are extremely important in terms of university-industry cooperation and contribute to the economic development of the region.

From a theoretical point of view, this study is a pioneering study that proposes a new conceptual framework in which technology transfer offices act as intermediary actors in knowledge transfer processes. In terms of

application, it was limited to SDU TTO data in terms of lack of a database where technology transfer offices data are shared. The fact that the transfer of knowledge can vary according to the cultural, traditional and socio-economic structures of the regions and the data of active TTOs cannot be accessed, making generalizations impossible. If the necessary data can be provided, it is thought that making comparative studies will be beneficial in terms of evaluating the general performance of technology transfer offices. It is considered that such studies will be beneficial for policy makers, academics, university and TTO administrators.

TURİZM EĞİTİMİ ALAN ÖĞRENCİLERİN SÜRDÜRÜLEBİLİR TURİZME İLİŞKİN METAFORLARININ ANALİZİ

ANALYSIS OF TOURISM EDUCATION STUDENTS' METAPHORS REGARDING SUSTAINABLE TOURISM

Makbule CİVELEK

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Karadeniz Ereğli Turizm Fakültesi
Turizm İşletmeciliği Bölümü
makbule.civelek@beun.edu.tr
ORCID: 0000-0002-3997-6508

ÖZ

Geliş Tarihi:

23.03.2023

Kabul Tarihi:

15.05.2023

Yayın Tarihi:

30.06.2023

Anahtar Kelimeler

Sürdürülebilir Turizm
Turizm Eğitimi Alan
Öğrenciler
Metafor Analizi

Keywords

Sustainable
Tourism
Tourism Education
Students
Metaphor Analysis.

Sürdürülebilir turizm, çevreye verilen zararları önlemeye çalışarak kaynakları koru kullanan yaklaşımı ile hareket eden bir yaklaşımdır. Turizm eğitimi alan öğrencilerin gelecekte sektörde ve akademiye yer alacakları düşünüldüğünde sürdürülebilir turizm bilinci önem kazanmaktadır. Bu çalışmanın amacı turizm eğitim alan öğrencilerin sürdürülebilir turizme bakış açılarını metaforlar aracılığıyla tespit etmektir. Bu bağlamda nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenolojiden yararlanılmıştır. Çalışmada amaçlı örneklem tercih edilmiş olup, çalışma örneklemini Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Karadeniz Ereğli Turizm Fakültesi'nde eğitim gören 113 öğrenci oluşturmuştur. Katılımcılardan, "bana göre sürdürülebilir turizm gibidir, çünkü" cümlesini tamamlamaları istenmiştir. İçerik analizi aracılığıyla çözümlenen veriler 7 kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler; korumaya ve geliştirmeye yönelik unsurlar, yaşama yönelik unsurlar, doğaya yönelik unsurlar, ekonomiye yönelik unsurlar, mekana yönelik unsurlar, deneyime yönelik unsurlar ve soyutluğa yönelik unsurlar olmak üzere sıralanmıştır. Katılımcılar, 68 farklı metafor geliştirirken sürdürülebilir turizm için sıklıkla kullandıkları metafor çevreyi koruma olmuştur. Bunun yanı sıra katılımcıların sürdürülebilir turizm kavramına ilişkin metaforik çağrışımlarının ise sıklıkla korumaya ve geliştirmeye yönelik olduğu sonucuna varılmıştır.

ABSTRACT

Sustainable tourism is an approach that acts with the idea of protecting and using resources by trying to prevent damage to the environment. Considering that students who receive tourism education will take place in the sector and academia in the future, sustainable tourism awareness gains importance. The aim of this study is to determine the sustainable tourism perspectives of the students who receive tourism education through metaphors. In this context, phenomenology, one of the qualitative research designs, was used. Purposeful sampling was preferred in the study, and the study sample consisted of 113 students studying at Zonguldak Bülent Ecevit University, Karadeniz Ereğli Tourism Faculty. Participants were asked to complete the sentence "For me, sustainable tourism is like because". The data analyzed through content analysis is divided into 7 categories. These categories are; elements for preservation and development, elements for life, elements for nature, elements for economy, elements for space, elements for experience and elements for abstraction. While the participants developed 68 different metaphors, the metaphor they frequently used for sustainable tourism was environmental protection. In addition, it was concluded that the metaphorical connotations of the participants regarding the concept of sustainable tourism are often aimed at protecting and developing.

DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1269730>

Atıf/Cite as: Civelek, M. (2022). Turizm eğitimi alan öğrencilerin sürdürülebilir turizme ilişkin metaforlarının analizi. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(2), 1025-1038.

Giriş

Sürdürülebilirlik, kaynakların bugünkü nesiller tarafından kullanırken gelecek nesillerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaya gerektiren bir yaklaşımdır. Gelecek nesilleri ve onların ihtiyaçlarını karşılamak için kaynakların korunması elzemdir. Buradan hareketle sürdürülebilirlik kavramını gelecekteki refahın korunarak geliştirilmesi olarak ifade etmek mümkündür. Ayrıca sürdürülebilirlik, insanlığın geleceği için büyük bir önem arz etmektedir. Çeşitli alanlarda yer bulan sürdürülebilirlik kavramı günümüzde turizm için de söz konusudur. Özellikle kitle turizminin verdiği zararları önlemek için sürdürülebilirlik vazgeçilmez bir unsurdur.

Turizm sektörü, ekonomik katkıları nedeniyle birçok ülke için önem arz etmektedir. Turizmin ekonomik katkısını arttırmak amacıyla yapılan uygulamalar ve faaliyetler turizmin devamlılığı için sorun teşkil etmektedir. Çevreye duyarlı olmayan uygulamalar bir süre sonra turizm faaliyetlerini de doğrudan etkileyerek olumsuz sonuçlara neden olmaktadır. Bu bağlamda turizmin olumsuz etkilerini en aza indirerek bilinçli tüketim yapmayı sağlayan unsurlardan biri sürdürülebilir turizmdir.

Sürdürülebilir turizm, turizm kaynaklarının koru kullan düşüncesi ile tüketimini savunurken gelecek nesillerin bugünkü nesiller gibi doğal ve kültürel mirasa erişebilmesini mümkün kılan bir yaklaşımdır. Sürdürülebilir turizm doğa ile uyumlu, yerel halka saygılı, gelenek ve göreneklerin devamlılığını savunmaktadır. Bilinçli ve çevreye duyarlı turistlerin tercih ettiği turizm yaklaşımı olmakla birlikte yerel halkın çıkarlarını da gözetmektedir. Bu bağlamda sürdürülebilir turizm kaynakların giderek tükenmesi, doğal yaşamın tahrip edilmesi, nesillerin tükenmesi gibi süreçlere karşıt bir anlam ifade etmektedir.

Sürdürülebilir turizmin giderek artan önemi turizm eğitiminde de kendine yer bulmasına olanak tanımıştır. Turizm eğitimi alan öğrenciler, gelecekte sektörde ve akademide çalışacak bireyler olarak ön plana çıkacaktır. Bu nedenle öğrencilerin sürdürülebilir turizm eğitimi alarak bu bilinç ile hareket etmelerinin önemli olduğunu söylemek mümkündür. Sürdürülebilir turizm eğitimi ile farkındalığın sağlanarak doğal kaynakların ve kültürel mirasın gelecek nesillere aktarımı sürdürülebilir turizm eğitimi alan öğrencilerle sağlanabilir.

Turizm eğitimi alan öğrencilerin, sürdürülebilir turizme ilişkin çağrışımalarını tespit etmeyi amaç edinen bu çalışma gelecekte sektörün temsilcileri olacak öğrencilerin bakış açılarını ortaya koyabilmesi açısından önem arz etmektedir. Katılımcıların sürdürülebilir turizme ilişkin oluşturdukları metaforlar aracılığıyla ortaya çıkan çağrışımalar, sektörel bazda güncel eğilimlerin takibi açısından da önemlidir. Turizmin çeşitli alanlarında metafor analizleri yapılmakla birlikte sürdürülebilir turizme ilişkin bir çalışmaya henüz rastlanmamıştır. Çalışmanın bu bakımdan alanyazına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Literatür Taraması

Bu başlık altında sürdürülebilir turizm kavramı ve önemi tartışılmıştır. Sürdürülebilirlik kavramı farklı boyutları ile ele alınarak süreç hakkında bilgi verilmiştir. Bunun yanı sıra sürdürülebilir turizm kavramı, sürdürülebilir turizmin önemi ve gerekliliği ortaya konmaya çalışılmıştır. Turizm alanında yapılan metafor analizlerine örnek çalışmalarla yer verilmiştir.

Sürdürülebilir Turizm Kavramı ve Önemi

Sürdürülebilirlik, turizm sektörü de dahil olmak üzere dünyanın en çok tartışılan kavramlarından biridir (Pahrudin vd., 2022; Hamid vd. 2021; Nunkoo vd., 2021). Sürdürülebilirlik; günümüz nesillerinin gereksinimlerini dikkate alırken gelecek nesilleri de göz önünde bulunduran niteliksel olarak kaynakları yok etmeyen, bozmayan ve kaynakların gelişimini sağlayan bir kavramı ifade etmektedir (Demir ve Çevirgen, 2006). Bu kavram, Ortak Geleceğimiz başlıklı 1987 Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu raporuna dayanmaktadır. İlk olarak, ekonomik kalkınma ve çevre koruma gibi farklı kavramları bir araya getirmek için kullanılmıştır. Brundtland Raporu, kavram için önemli bir adım olmakla birlikte ortaya konan vizyon sadece maksimum ekonomik büyümeyi elde etmeyi değil, aynı zamanda günümüz toplumunu oluşturan bireyler ve gruplar arasında adalet ile de ilgilenen bir ekonomik kalkınmayı ifade etmektedir. Raporda, özellikle ekonomik faaliyetin çevresel etkileri dikkate alınmadan nesiller arası eşitliğin sağlanamayacağı görüşü yer almaktadır (Garrod ve Fyall, 1998). Sürdürülebilirlik kavramı günümüzde giderek daha önemli hale gelmektedir. Ekolojik,

toplumsal, politik ve ekonomik alanlarda genişleyen etki alanıyla birlikte, çevrenin korunması ve doğal kaynakların sürdürülebilir bir şekilde kullanımı önem kazanmaktadır.

Yirminci yüzyılda turizm hareketlerinin artması ile turizmde yeni yaklaşımlar zorunlu hale gelmiştir. Kitle turizminin verdiği zararlar karşısında alternatif turizm kavramları ortaya çıkmıştır (Roblek vd., 2021; Zyzak, 2016). Bu kavramlardan biri de sürdürülebilir turizmdir. Sürdürülebilir turizm; turizm gelişimini, sürdürülebilir ilkelere zarar vermeden doğal ve kültürel mirası koruyarak yerel halka istihdam yaratmayı sağlayan faaliyetler bütünüdür (Palazzo vd., 2022; Yoon vd., 2022). Bir diğer yaklaşıma göre sürdürülebilir turizm; sürdürülebilir kalkınmadan güç alan, turizm kaynaklarının adil kullanımına izin veren, turizm kaynaklarının yönetimi ve bu kaynakların gelecek nesillere aktarımını ifade etmektedir (Kûhin, 2007). Sürdürülebilir turizmi denge unsuru olarak tanımlayan Alkan'a (2015) göre ise sürdürülebilir turizmi ön plana çıkaran üç unsur vardır. Araştırmacı bu unsurları ekonomik gelişme, çevresel kaynakların korunması ve yerel halkın sosyal faydası olarak sıralamaktadır.

Sürdürülebilir turizm, sürdürülebilir kalkınma düşüncesinin turizm sektörüne uyarlanması ile ortaya çıkmıştır. Turizm sektörün sürdürülebilirliği için turizm ve çevre ilişkisinden doğan bağlılığın göz önünde bulundurulması gereklidir. Kaynakların kalitesi, kirlilik veya erozyon gibi önemli çevresel unsurlar turistik cazibeyi doğrudan etkilemektedir (Hobson ve Essex, 2001). Özellikle son yıllarda, turizm sektörünün hızla büyümesi ile birlikte küresel bazlı tartışmalar hız kazanmıştır (Khan vd., 2021). Turizm, ülkeler için önemli bir ekonomik getiri aracı olmasının yanı sıra istihdam oluşturmayı, gelirin yeniden dağıtımını ve yoksulluğun azaltılmasını sağlayarak sosyal kalkınmaya da destek olmaktadır. Bunun yanı sıra turizmin gelişimi, birçok istenmeyen sosyal, kültürel ve çevresel sorunları da beraberinde getirmektedir (Timur ve Getz, 2009).

Sürdürülebilir turizm gelişiminde, çevresel kaynakların kullanılırken ekolojik unsurların gözetilmesi, geleneklerin ve biyolojik çeşitliliğin korunması kilit unsurlar arasında yer almaktadır (Hamid vd., 2021). Turizm sektöründe sosyal ve çevresel performansı iyileştirmek için yenilikçi bakış açısı ile değişimlerin özümsemesi kritik öneme sahiptir. Turizm işletmeleri genellikle yeni yaklaşımlara öncülük etse de özdenetim ve ekoserifikasyon konularında işletmelerin eksikleri vardır. Örneğin, otellerde sürdürülebilirliğin iyileştirilmesi, planlaması, etki değerlendirmesi, kirlilik kontrolü, biyolojik çeşitlilik ve kültürel mirasın korunması, bina inşaatı, enerji ve su verimliliği, geri dönüşüm gibi konular dikkate alınarak planlamalar yapılmalıdır (Buckley, 2012).

Sürdürülebilir turizmde kurum ve kuruluşlar ile yerel yönetimler rol oynamaktadır. Özellikle günümüzde turizmin yapısındaki değişimler, ülkelerin turizm politikalarında da önemli bir unsuru haline getirmiştir. Uluslararası kuruluşlar, 1990'lardan günümüze değin turizmin sürdürülebilirlik göstergelerini, ekonomik, sosyal ve çevresel boyutları ile etkisini değerlendirmek amacıyla bir bilgi sistemi oluşturmaya çalışmışlardır. Birleşmiş Milletler Dünya Turizm Örgütü, Avrupa Komisyonu, Avrupa Çevre Ajansı, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı gibi kuruluşlar sürdürülebilirliğin temel göstergeleri üzerine çalışmalar ortaya koymaktadır (Punzo vd., 2022). Kurumlar ve hükümetler, turizmin sürdürülebilir kalkınma ilkeleri çerçevesinde gelişmesi için daha fazla farkındalık sağlamaya çalışmaktadır (Olszewski-Strzyzowski, 2022). Sharpley (2022) de benzer bir görüşü savunmaktadır. Araştırmacıya göre daha basit bir ifadeyle, sürdürülebilirliğin küresel olabilmesi için tüm destinasyonların uygun politikalar ve yönetim sistemi benimsemesi gereklidir.

Sürdürülebilir turizmin gelişmesi için bir diğer etken yerel halktır. Yerel halk sürdürülebilir turizmin gelişmesinde önemli bir unsurdur. Sürdürülebilir turizmin geliştirilmesi, planlanması ve başarılı bir şekilde devamlılığı için yerel halkın desteği gereklidir (Matiku vd., 2021). Turizm sektöründe sürdürülebilir bir gelişme için, ev sahibi bölgedeki doğal, tarihi ve kültürel kaynakların korunması ve biyolojik çeşitliliğin devamlılığının sağlanması önemlidir. Bu ekolojik süreçlerin bozulmadan sürdürülmesini ve kaynakların gelecek nesillere aktarılabilmesini sağlamaktadır (Demir ve Çevirgen, 2006). Bunun yanı sıra yerel halka saygılı bir yaklaşım olduğundan yerel gelişimin sağlanmasında, bölgesel istihdamın yaratılmasında ve ekonomik kalkınmada da rol oynamaktadır. Sürdürülebilir turizm hem yerel halkı hem de turistleri korumaktadır.

Turizm Alanında Yapılan Metaforik Analizler

Turizmin çeşitli alanlarını baz alarak yapılan metaforik çalışmalar vardır. Bu çalışmaları; turizm, tatil ve seyahat kavramlarının metaforik analizini yapanlar (Gül ve Gül, 2021; Özgürel ve Baysal, 2020; Saçlık vd., 2016), gastronomik unsurların metaforik analizini yapanlar (Saatçi Savsa, 2023; Uyar, 2022) öğrencilerin mesleğe

ilişkin bakış açılarını ortaya koyanlar (Üst Can ve Yılmaz, 2022; Ayaz vd., 2020; Alyakut ve Küçükömer, 2018), öğrencilerin turizm eğitimi boyunca aldıkları derslerde gördükleri temel kavramlara yönelik metaforik analiz yapanlar (Özer, 2020; Gözen, 2019; Köroğlu vd., 2018a; Köroğlu vd., 2018b) destinasyonlara ilişkin metaforik analiz yapanlar (Düşmezkalender ve Erol, 2020; Özoğul, 2020; Soykök ve Acun, 2019; Şahin vd., 2018) olarak sınıflandırmak mümkündür. Bu çalışmada turizm eğitimi alan öğrencilerin bakış açılarını yansıtması nedeniyle benzer perspektif hareket eden çalışmaların sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir

Alyakut ve Küçükkömürler (2018) gastronomi eğitimi alan öğrencilerin bakış açılarını yansıtmak amacıyla metafor analizi yapmışlardır. Araştırmacılar, 80 öğrenci ile yaptıkları çalışmada, katılımcıların gastronomi ve mutfak sanatları mezunları için sıklıkla “sanatçı” metaforunu kullandığını ortaya koymuştur. Köroğlu vd., (2018b) Turizm Rehberliği bölümünden 281 öğrencinin katıldığı çalışmaları ile Türk Mutfağının metaforik algısını tartışmıştır. Çalışmada, 154 farklı metafor üretilerek bu metaforlar 10 kategori altında toplanmıştır. Öğrenciler, Türk Mutfağı ile ilişkili metaforları sıklıkla “doğa” ile özdeşleştirmiştir. Bu bağlamda Türk Mutfağı “gökkuşağı” kavramı ile benzeşim kurularak ifade edilmiştir.

Gözen (2019) Akdeniz Üniversitesi Manavgat Turizm Fakültesinde öğrenim gören 64 öğrencinin katılımı ile rekreasyon kavramının metaforik analizini yapmıştır. 44 metaforun oluşturulduğu çalışmada 7 kategori belirlenmiştir. Öğrenciler rekreasyon kavramını sıklıkla “tuval”, “kumbara” ve “kum saati” gibi metaforlara açıklamıştır. Kavramsal analizlere ilişkin bir diğer çalışma Köroğlu vd. (2018a) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar, Balıkesir Üniversitesi Turizm Rehberliği bölümünde eğitim gören öğrencilerin kültürel miras kavramına ilişkin metaforlarını ortaya koymaya çalışmıştır. 284 öğrencinin katıldığı çalışmada 106 metafor üretilmiş olup kültürel miras kavramı sıklıkla “hazine” kavramı ile özdeşleştirilmiştir.

Özoğul (2020) Efes Meslek Yüksekokulu’nda eğitim gören 216 öğrencinin Selçuk’a ilişkin çağrışımlarını metaforlar yoluyla tespit etmeye çalışmıştır. 38 metaforun oluşturulduğu çalışmada 4 kategori oluşturulmuştur. Öğrencilerin Selçuk’a dair sıklıkla kullandıkları metafor “huzur” olmuştur. Ayaz vd. 2020 yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Marmaris Turizm Meslek Yüksekokulu Turist Rehberliği bölümünde öğrenim gören 189 öğrenci ile Marmaris’in destinasyon imajı algısını araştırmıştır. Turist Rehberi adaylarının katılım sağladığı bu çalışma sonuçlarına göre Marmaris sıklıkla “varlık” unsuru olarak nitelendirilmiştir. Öğrenciler tarafından Marmaris için “banka”, “mücevher” ve “cennet” metaforları kullanılmıştır.

Tatil kavramına ilişkin çalışma yapan Gül ve Gül (2021), Balıkesir Üniversitesi Balıkesir Meslek Yüksekokulu ile Sındırgı Meslek Yüksekokulu Turizm ve Otel İşletmeciliği Bölümlerinde eğitim gören 140 öğrenci üzerinde metafor analizi yapmıştır. 170 metaforun üretildiği çalışmada, metaforlar 11 kategori altında toplanmıştır. Çalışmanın sonucuna göre öğrenciler, tatil kavramına yönelik en fazla “dinlenme” metaforunu kullanmıştır. Özgürel ve Baysal, 2020 yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Marmaris Turizm Meslek Yüksekokulu, Turist Rehberliği Programı’nda öğrenim gören 102 öğrenciye seyahat kavramının metaforik analizine ilişkin bir çalışma yürütmüştür. Katılımcılar tarafından 85 metafor geliştirilmiş olup, metaforlar 12 kategoriye ayrılmıştır. “Deneyimleyerek öğrenme algısı” ve “iyi oluş algısı” temaları en fazla metafor üretilen temalar olmuştur. Saçlık vd., (2016) tatil kavramına ilişkin metaforları analiz etmek için Balıkesir Üniversitesi Erdek Meslek Yüksekokulu ve Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Ayvacık Meslek Yüksekokulu Turizm ve Otel İşletmeciliği bölümlerinde eğitim gören 155 öğrenci ile görüşmüştür. 97 metaforun üretildiği çalışmada 9 kategori vardır. Öğrenciler tatil kavramında sıklıkla “eğlence,” “para” ve “deniz kum güneş” metaforlarına başvurmuştur.

Yöntem

Turizm, sürdürülebilirlik açısından ele alındığında sürdürülebilir turizm anlayışının benimsenmesi, sürdürülebilir turizmin yaygın bir etki yaratması ve gelecek kuşaklara aktarılması amaçlarıyla önemli bir etkidir. Çalışma, turizm eğitimi alan öğrencilerin sürdürülebilir turizme yönelik metaforlarını analiz etmeyi amaç edinmiştir. Turizm eğitimi alan öğrencilerin sürdürülebilir turizme ilişkin bakış açıları hem sektörel bazda hem de akademik bazda etkili olacağı için çalışma sonuçları önem taşımaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılarak fenomenoloji deseninden yararlanılmıştır. Fenomenolojinin temel hedefi katılımcıların bakış açılarını ortaya koyarak bir olguya ilişkin deneyimlerini anlamlandırmaktır. Çalışmanın temel amacı doğrultusunda (a) turizm eğitimi alan öğrenciler sürdürülebilir turizm kavramını açıklarken hangi

metaforlardan yararlanmaktadır?, (b) sürdürülebilir turizm kavramına ilişkin metaforlar ortak özellikleri açısından nasıl kategorilere ayrılmaktadır?, (c) sürdürülebilir turizm kapsamında kullanılan metaforların sıklık dağılımı nedir? sorularının yanıtları aranmıştır.

Çalışma, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Kepez Yerleşkesinde yer alan Karadeniz Ereğli Turizm Fakültesi'nde gerçekleştirilmiştir. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Karadeniz Ereğli Turizm Fakültesi 8 Nisan 2016 tarihi itibarıyla kurulmuştur. 4 Mayıs 2017 tarihi itibarı ile ise lisans düzeyinde öğrenci almaya başlamıştır. Karadeniz Ereğli Turizm Fakültesi bünyesinde Turizm İşletmeciliği, Turizm Rehberliği, Gastronomi ve Mutfak Sanatları, Rekreasyon Yönetimi bölümleri açık olmakla birlikte iki bölüm aktif olarak öğrenci almaktadır. Turizm İşletmeciliği bölümü 2017-2018 eğitim öğretim yılı itibarı ile öğrenci alırken, Turizm Rehberliği bölümü ise 2019-2020 eğitim öğretim yılı itibarı ile öğrenci almaya başlamıştır. 2022-2023 eğitim öğretim yılı itibarı ile Turizm İşletmeciliği bölümünde 104, Turizm Rehberliği bölümünde 148 olmak üzere toplamda 252 öğrenci fakültede eğitim görmektedir. Çalışma kapsamında turizm eğitimi alan öğrencilerinin bakış açısını tespit edilmesi gerekliliği nedeniyle amaçlı örneklem tercih edilmiştir. Bu bağlamda çalışma 23-27 Mayıs 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilirken veriler yüz yüz elde edilmiştir. Çalışma, gönüllü 113 katılımcı ile yürütülmüştür. Bunun yanı sıra veriler, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 21.01.2022 tarihli 126769 sayılı kararı doğrultusunda toplanmıştır.

Çalışmada veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. İlk bölümde demografik verileri elde etmeye yönelik sorular hazırlanırken ikinci bölümde ise açık uçlu cümleden yararlanılmıştır. Katılımcılara, “bana göre sürdürülebilir turizm gibidir, çünkü” ifadesinin yazılı olduğu formlar dağıtılarak kısaca metafor kavramı açıklanmıştır. Açık uçlu sorudaki boşluklarda “gibi” kelimesi ile metafora ilişkin konu tespit edilmeye çalışılırken “çünkü” kelimesi ile metafora ilişkin anlam ortaya konmuştur. Formun tamamlanması ve metaforların oluşturulması için katılımcılara 20 dakika süre tanınmıştır.

Çalışmada, metaforların analizi aşamasında içerik analizinden yararlanılmıştır. Metaforlar, temalara ayrılarak kodlamalar yapılmıştır. Bu bağlamda elde edilen metaforlar, hangi metaforun ne sıklıkla kullandığını ortaya koyabilmek amacıyla sıklık duruma göre sıralanmıştır. Bu aşamada her katılımcının metaforları dikkate alınmakla birlikte metafor yazılmamış 4 adet form çalışma kapsamı dışında bırakılmıştır. İkinci aşamada katılımcıların geliştirdikleri metaforlar listelenerek metafor tablosu oluşturulmuştur. Üçüncü aşamada metaforlar, sahip oldukları ortak özellikleri açısından kategorilere ayrılmıştır. Sürdürülebilir turizme ilişkin 7 kategori oluşturulmuştur. Oluşturulan kategorilerin, kodları temsil edip etmediğini belirlemek amacıyla sürdürülebilir turizm konusunda çalışmaları olan bir akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Uzmanın yaptığı eşleştirme ile araştırmacının yaptığı eşleştirmeler karşılaştırılmıştır. Kodlar arasındaki uzlaşma birliği %89'dur. Bunun yanı sıra katılımcıların metaforlara ait görüşlerine de doğrudan alıntılar yapılarak yer verilmiştir.

Bulgular

Sürdürülebilir Turizme İlişkin Metaforların Analizi

Çalışmaya katılan 113 öğrencinin demografik verileri incelendiğinde katılımcılardan 61'i Turizm İşletmeciliği bölümünde 52'si Turizm Rehberliği bölümünde öğrenim görmektedir. Katılımcıların cinsiyet bazlı dağılımında %58'i erkeklerden %42'si kadınlardan oluştuğu görülmüştür. Katılımcıların çoğunluğu (%93) 18-23 yaş aralığındadır. Sürdürülebilir turizm dersi her iki bölümde de yer almaktadır. Turizm İşletmeciliği bölümünde ders 8. yarıyıldan verilirken dersin adı “Sürdürülebilir Turizmdir”. Turizm Rehberliği bölümünde ise ders 5.yarıyıldan olup dersin adı “Sürdürülebilir Turizm ve Çevredir”. Her iki bölümde de dersler seçmeli ders statüsünde olmakla birlikte Turizm İşletmeciliği bölümünde 3 ders saatini, Turizm Rehberliği bölümünde ise 2 ders saatini kapsamaktadır. Katılımcılardan %17'si bu dersi daha önce alırken %83'ü bu dersi almamıştır. Bu bilgiler ışığında katılımcıların sürdürülebilir turizme ilişkin metaforları tablo 1'de verilmiştir.

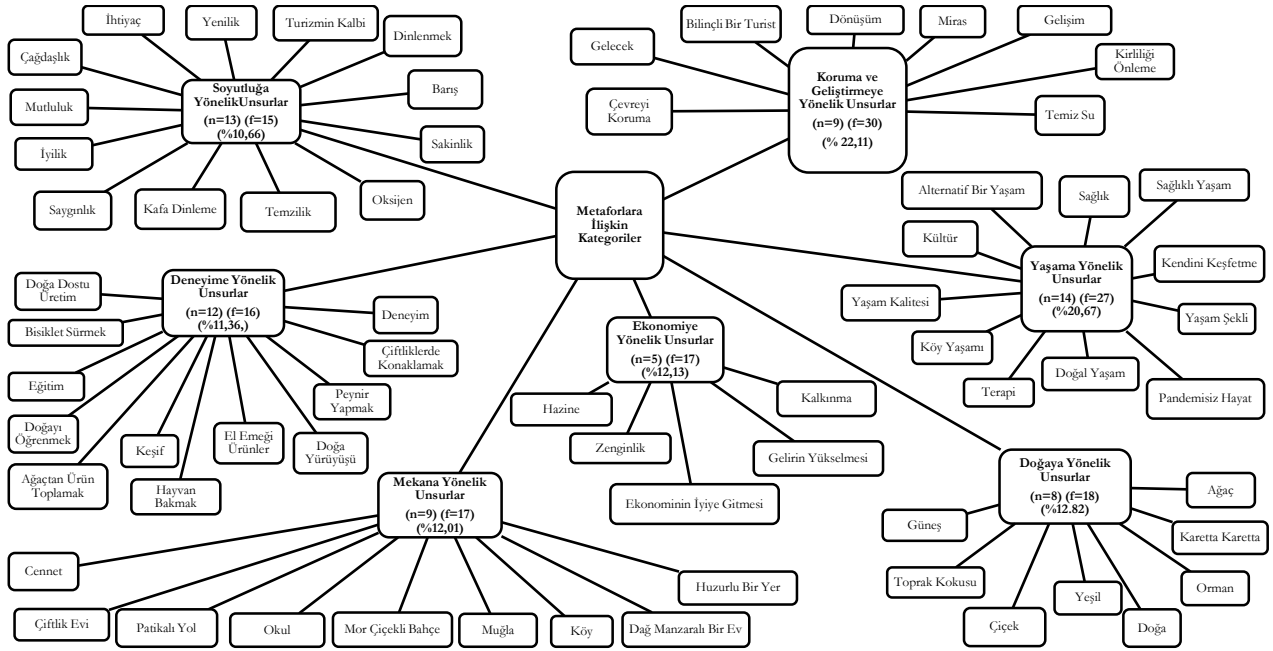
Tablo 1. Sürdürülebilir Turizme İlişkin Metaforlar

| Metafor Sırası | Metaforlar | n | % | Metafor Sırası | Metaforlar | n | % |
|----------------|--------------------------|----|------|----------------|---------------------|---|------|
| 1 | Çevreyi koruma | 12 | 8,57 | 35 | Terapi | 1 | 0,71 |
| 2 | Kalkınma | 10 | 7,14 | 36 | Kendini keşfetme | 1 | 0,71 |
| 3 | Sağlık | 7 | 5,0 | 37 | Dinlenmek | 1 | 0,71 |
| 4 | Gelişim | 7 | 5,0 | 38 | Doğa | 1 | 0,71 |
| 5 | Kirliliği önleme | 6 | 4,28 | 39 | İhtiyaç | 1 | 0,71 |
| 6 | Yeşil | 6 | 4,28 | 40 | Eğitim | 1 | 0,71 |
| 7 | Sağlıklı yaşam | 5 | 3,57 | 41 | Yaşam şekli | 1 | 0,71 |
| 8 | Cennet | 4 | 2,88 | 42 | Barış | 1 | 0,71 |
| 9 | Doğal yaşam | 3 | 2,14 | 43 | Yenilik | 1 | 0,71 |
| 10 | İyilik | 3 | 2,14 | 44 | Kültür | 1 | 0,71 |
| 11 | Köy | 3 | 2,14 | 45 | Doğa dostu üretim | 1 | 0,71 |
| 12 | Güneş | 3 | 2,14 | 46 | Dağ manzaralı ev | 1 | 0,71 |
| 13 | Ağaç | 3 | 2,14 | 47 | Toprak kokusu | 1 | 0,71 |
| 14 | Ekonominin iyiye gitmesi | 3 | 2,14 | 48 | Çağdaşlık | 1 | 0,71 |
| 15 | Köy yaşamı | 3 | 2,14 | 49 | Temiz su | 1 | 0,71 |
| 16 | Okul | 3 | 2,14 | 50 | Organik beslenme | 1 | 0,71 |
| 17 | Orman | 2 | 1,42 | 51 | Temizlik | 1 | 0,71 |
| 18 | Çiftliklerde konaklamak | 2 | 1,42 | 52 | Sakinlik | 1 | 0,71 |
| 19 | Doğa yürüyüşü | 2 | 1,42 | 53 | Miras | 1 | 0,71 |
| 20 | Huzurlu bir yer | 2 | 1,42 | 54 | Gelecek | 1 | 0,71 |
| 21 | Gelirin yükselmesi | 2 | 1,42 | 55 | Bilinçli bir turist | 1 | 0,71 |
| 22 | Deneyim | 2 | 1,42 | 56 | Organik ürün | 1 | 0,71 |
| 23 | El emeği ürünler | 2 | 1,42 | 57 | Hazine | 1 | 0,71 |
| 24 | Karetta kareta | 1 | 0,71 | 58 | Çiçek | 1 | 0,71 |
| 25 | Pandemisiz hayat | 1 | 0,71 | 59 | Patikalı bir yol | 1 | 0,71 |
| 26 | Alternatif bir yaşam | 1 | 0,71 | 60 | Saygınlık | 1 | 0,71 |
| 27 | Hayvan bakmak | 1 | 0,71 | 61 | Oksijen | 1 | 0,71 |
| 28 | Kafa dinleme | 1 | 0,71 | 62 | Peynir yapmak | 1 | 0,71 |
| 29 | Keşif | 1 | 0,71 | 63 | Doğayı öğrenmek | 1 | 0,71 |
| 30 | Turizmin kalbi | 1 | 0,71 | 64 | Çiftlik Evi | 1 | 0,71 |
| 31 | Yaşam kalitesi | 1 | 0,71 | 65 | Bisiklet sürmek | 1 | 0,71 |
| 32 | Zenginlik | 1 | 0,71 | 66 | Mutluluk | 1 | 0,71 |
| 33 | Ağaçtan ürün toplamak | 1 | 0,71 | 67 | Muğla | 1 | 0,71 |
| 34 | Mor çiçekli bir bahçe | 1 | 0,71 | 68 | Dönüşüm | 1 | 0,71 |

Tablo 1'e göre, çalışmaya katılan 113 Turizm Fakültesi öğrencisi 68 farklı metafor üretmiştir. Bu metaforlardan 45 tanesi birbirinden farklı öğrenciler tarafından üretilmiştir. Metaforların dağılımı incelendiğinde öğrenciler tarafından sürdürülebilir turizm kavramına ilişkin en sık üretilen metafor "çevreyi koruma" (n=12) olmuştur. Bunun yanı sıra en çok tekrarlanan metaforlar; "kalkınma" (n=10), "sağlık" (n=7), "gelişim" (n=7), "kirliliği önleme" (n=6), "yeşil" (6), "sağlıklı yaşam" (n=5) ve "cennet" (n=4) olarak tespit edilmiştir. Bu metaforları takiben "doğal yaşam," "iyilik," "köy," "güneş," "ağaç," "ekonominin iyiye gitmesi," "köy yaşamı" ve "okul" metaforları 3'er kez tekrarlanmıştır. Katılımcılar; "orman," "çiftliklerde konaklama," "doğa yürüyüşü," "huzurlu bir yer," "gelirin yükselmesi," "deneyim" ve "el emeği ürünler" metaforlarını ise 2'ser kez üretmiştir.

Sürdürülebilir Turizme İlişkin Metaforların Sınıflandırılması

Sürdürülebilir turizme ilişkin üretilen metaforlar sınıflandırıldığında 7 farklı kategori oluşmuştur. Bu kategorileri; "doğaya yönelik unsurlar," "koruma ve geliştirmeye yönelik unsurlar," "soyutluğa yönelik unsurlar," "ekonomiye yönelik unsurlar," "yaşama yönelik unsurlar," "deneyime yönelik unsurlar" ve "mekana yönelik unsurlar" olarak sıralamak mümkündür. Şekil 1'de metaforlara ilişkin kavram haritasına yer verilmiştir. Bu bağlamda n kategoride bulunan metafor adedini f metafor frekansını, % ise metaforların toplam içindeki aritmetik ortalamasını ifade etmektedir.



Şekil 1. Metaforlara İlişkin Kavram Haritası

Koruma ve Geliştirmeye Yönelik Unsurlar

Koruma ve geliştirmeye yönelik unsurlar; “çevreyi koruma,” “gelişim,” “kirliliği önleme,” “temiz su,” “miras,” “gelecek,” “bilinçli bir turist” ve “dönüşüm” metaforlarını kapsamaktadır. 9 metaforun yer aldığı bu kategoride metafor frekansı 30, metaforların yüzdesel dağılımı ise 22,11’dir. Katılımcıların koruma ve geliştirmeye yönelik algılarına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Sürdürülebilir turizm gelecek gibidir, çünkü ilerlemeye yön verir.”

“Sürdürülebilir turizm çevreyi korumak gibidir, çünkü kitle turizmi gibi çevreye zarar vermez.”

“Sürdürülebilir turizm kirliliği önlemek gibidir, çünkü her şey dahil turistlerin sorumsuz davranışlarını görmüşsünüz.”

“Sürdürülebilir turizm, bilinçli bir turist gibidir, çünkü çevreyi koruyarak gelecekteki insanlara temiz bir alan bırakır.”

“Sürdürülebilir turizm temiz su gibidir, çünkü insanlar kana kana içebilir.”

“Sürdürülebilir turizm miras gibidir, çünkü ailemiz bize, biz de çocuklarımıza bırakırız.”

Yaşama Yönelik Unsurlar

Yaşama yönelik unsurlar kategorisi 14 metafordan meydana gelmektedir. Bu metaforlar; “sağlık,” “sağlıklı yaşam,” “alternatif bir yaşam,” “yaşam kalitesi,” “köy yaşamı,” “doğal yaşam,” “organik beslenme,” “organik ürün,” “pandemisiz hayat,” “terapi,” “kendini keşif,” “yaşam şekli” ve “kültür” şeklide sıralanmıştır. Metafor frekansı 27 iken ortalama 20,67’dir.

“Sürdürülebilir turizm sağlıklı yaşam gibidir, çünkü doğada gezerken sürekli hareket edersin.”

“Sürdürülebilir turizm pandemisiz yaşam gibidir, çünkü insanlara sağlıklı olmayı ve doğal olmanı sunar.”

“Sürdürülebilir turizm terapi gibidir, çünkü doğanın size sunduğu olanakları keşfeder ve onun bir parçası olursunuz.”

“Sürdürülebilir turizm yaşam kalitesi gibidir, çünkü sürdürülebilir turizmin olduğu yerde insanlar manevi açıdan huzur bulur.”

“Sürdürülebilir turizm köy yaşamı gibidir, çünkü şehirlerden çok köylerde yapılır.”

“Sürdürülebilir turizm organik beslenme gibidir, çünkü köylüler kendi ürettikleri ürünleri satarlar.”

“Sürdürülebilir turizm kendini keşfetme gibidir, çünkü doğada neler yapıp yapamayacağını öğrenmemizi sağlar.”

“Sürdürülebilir turizm kültür gibidir, çünkü hayatımız boyunca öğrendiklerimizle birlikte devam eder.”

Doğaya Yönelik Unsurlar

Doğaya yönelik metaforlar incelendiğinde 8 metaforun bu kategoride yer aldığı görülmektedir. Toplamda 18 adet metafor frekansının yer aldığı bu kategorinin yüzdesi ise 12,82'dir. Katılımcıların verdikleri yanıtlar derlendiğinde “doğa,” “orman,” “ağaç,” “kareta kareta,” “toprak kokusu,” “güneş” ve “yeşil” metaforları doğaya yönelik çağrışımları oluşturmaktadır. Katılımcıların bu kategoriye ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Sürdürülebilir turizm, orman gibidir, çünkü turistler ormanlık alanlarda yürüyüş yapabilir.”

“Sürdürülebilir turizm ağaç gibidir, çünkü ağaçlar gibi köklü ve yemyeşildir.”

“Sürdürülebilir turizm kareta kareta gibidir, çünkü soyu tükenmekte olan hayvanları korur.”

“Sürdürülebilir turizm toprak kokusu gibidir, çünkü yağmur yağdıka kokusu daha da belirginleşir.”

“Sürdürülebilir turizm güneş gibidir, çünkü sıcaklığı ile içimizi enerji doldurur.”

“Sürdürülebilir turizm çevreyi korumak gibidir, çünkü kitle turizmi gibi çevreye zarar vermez.”

Ekonomiye Yönelik Unsurlar

Ekonomiye yönelik unsurlar kategorisinde “kalkınma,” “gelirin yükselmesi,” “ekonominin iyiye gitmesi,” “zenginlik” ve “hazine” metaforları olmak üzere 5 metafor yer almaktadır. Metafor frekansı 17 iken metaforların ortalaması 12,13'tür. Katılımcıların bu kategorideki metaforlara ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Sürdürülebilir turizm kalkınma gibidir, çünkü turistler diğer turizm türlerine göre daha çok para harcarlar.”

“Sürdürülebilir turizm gelirin yükselmesi gibidir, çünkü kırsaldaki insanlar ürettikleri ürünleri satarak para kazanırlar.”

“Sürdürülebilir turizm bir ülkenin ekonominin iyiye gitmesi gibidir, çünkü maddi olarak katkı sağlayan önemli bir faktördür.”

“Sürdürülebilir turizm zenginlik gibidir, çünkü turistler daha çok harcama yaptığı için daha fazla harcarlar.”

“Sürdürülebilir turizm hazine gibidir, çünkü bu turizm türü çok fazla döviz bırakır.”

Mekâna Yönelik Unsurlar

Katılımcıların mekâna yönelik unsurları incelendiğinde “cennet,” “huzurlu bir yer,” “köy,” “dağ manzaralı bir ev,” “okul,” “mor çiçekli bir bahçe,” “çiftlik evi,” “Muğla” ve “patikalı bir yol” metaforlarının kullanıldığı görülmüştür. 9 metaforun yer aldığı bu kategoride metaforların frekansları 9, ortalamaları 12,01'dir. Katılımcıların görüşleri ise aşağıdadır:

“Sürdürülebilir turizm Muğla gibidir, çünkü en yeşil ve korunaklı alanlar Muğla'dadır.”

“Sürdürülebilir turizm okul gibidir, çünkü her zaman doğa hakkında yeni şeyler öğrenip keşfedebilirsiniz.”

“Sürdürülebilir turizm mor çiçekli bir bahçe gibidir, çünkü ona baktığın zaman o ortamında nefes aldığını hissedersin.”

“Sürdürülebilir turizm huzurlu bir yer gibidir, sessiz ve sakin bir ortamda tatil yapmanızı sağlar.”

“Sürdürülebilir turizm patikalı bir yol gibidir, çünkü yola devam ettikçe doğayla baş başa kalırsın. Yol sizi doğaya çıkarır.”

Deneyime Yönelik Unsurlar

Deneyime yönelik unsurlar; “doğa yürüyüşü,” “el emeği ürünler,” “doğa dostu üretim,” “keşif,” “ağaçtan ürün toplamak,” “peynir yapmak,” “çiftliklerde konaklamak,” “doğayı öğrenmek,” “eğitim,” “bisiklet sürmek,” “deneyim” ve “hayvanlara bakmak” olarak sıralanmaktadır. 12 metaforun bulunduğu kategoride metafor frekansı 16, metaforların ortalaması ise % 11,36’dır. Katılımcıların bu kategoriye ilişkin görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

“Sürdürülebilir turizm keşif yapmak gibidir, çünkü doğaya özgü yeni şeyleri öğrenirsin.”

“Sürdürülebilir turizm ağaçtan ürün toplamak gibidir, çünkü insanlar organik ürünleri toplayarak yiyebilirler.”

“Sürdürülebilir turizm doğayı keşfetmek gibidir, çünkü her şeyi uygulamalı olarak deneyimlememizi sağlar.”

“Sürdürülebilir turizm doğa yürüyüşü gibidir, çünkü insan kendini ait olduğu yerde hisseder.”

“Sürdürülebilir turizm el emeği ürünler gibidir, çünkü köylü kadınlar ekmek, reçel satarak geçinirler.”

“Sürdürülebilir turizm çiftliklerde konaklamak gibidir, çünkü insanlar oteller yerine çiftliklerde kalırlar.”

“Sürdürülebilir turizm doğayı öğrenmek gibidir, çünkü hiç bitmeyecek bir macerayı ifade eder.”

“Sürdürülebilir turizm bisiklet sürmek gibidir, çünkü bir kez deneyimlediğinde her zaman yapmak istersin .”

Soyutluğa Yönelik Unsurlar

Soyutluğa yönelik unsurlar kategorisi; “turizmin kalbi,” “iyilik,” “dinlenmek,” “barış,” “yenilik,” “temizlik,” “sakinlik,” “saygınlık,” “oksijen,” “kafa dinleme,” “mutluluk,” “ihtiyaç” ve “çağdaşlık” metaforları olmak üzere 13 metaforu içermektedir. Metafor frekansının 15 olduğu kategorinin ortalaması ise % 10,66’dır. Katılımcıların bu kategorideki metaforlara ilişkin görüşleri aşağıdadır:

“Sürdürülebilir turizm zenginlik gibidir, çünkü farklı kültürleri, yaşam biçimlerini ve gelenekleri tanıtır.”

“Sürdürülebilir turizm, turizmin kalbi gibidir, çünkü çevreyi koruyarak prensipli davranmayı öğretir.”

“Sürdürülebilir turizm, dinlenmek gibidir, çünkü doğa ile baş başa kalıp insanın kendisini tanımasını ve doğayı öğrenmesini sağlar.”

“Sürdürülebilir turizm sakinlik gibidir, çünkü diğer turizm türlerindeki koşuşturma ve hız yoktur. Turistler daha yavaş ve sakin şeyleri tercih ederler.”

“Sürdürülebilir turizm iyilik gibidir, çünkü diğer insanlara bulaşarak yaygınlık kazanır.”

“Sürdürülebilir turizm saygınlık gibidir, çünkü bilinçli turistler ülkemize gelerek çevreyi korurlar.”

“Sürdürülebilir turizm ihtiyaç gibidir, çünkü kaynaklarımız er geç tükenecektir. Sürdürülebilir turizm kaynaklarımızı korur.”

Sonuç ve Öneriler

Günümüzde, değişen şartlar ve koşullar sürdürülebilir turizm kavramının daha önemli olmasını beraberinde getirmektedir. Bunun farkında olan eğitim kurumları geleceğin yönetici adayları olan turizm öğrencilerine sürdürülebilir turizm dersleri vermektedir. Sürdürülebilir turizm eğitimi, hem öğrenciler için hem de toplumsal ve sektörel bazda önem arz etmektedir. Turizm eğitimi alan bireylerin farkındalığının, bilgi ve bilinç düzeyinin geleceğe ışık tutacağını düşünmek mümkündür.

Çalışma sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde 113 katılımcının sürdürülebilir turizmle ilişkili 68 farklı metafor ürettiği görülmüştür. Katılımcılar tarafından sıklıkla belirtilen metafor “çevreyi koruma” kavramına ilişkindir. Metaforlar, kategoriler bazında incelendiğinde 7 farklı kategori oluşturulmuştur. Kategorilerin dağılımı incelendiğinde “koruma ve geliştirmeye” yönelik unsurlar ön plana çıkmıştır. Bunu “yaşama yönelik” unsurların yer aldığı kategori takip etmiştir. Katılımcıların cevaplarından yola çıkarak sürdürülebilir turizme ilişkin çıkarımların pozitif yönlü olduğu sonucuna varılmıştır. Katılımcıların tamamı, sürdürülebilir turizme

ilişkin pozitif unsurlara yer vermiştir. Katılımcılar, cümleleri tamamlarken betimleyici unsurlarla görüşlerini destekleme yoluna gitmiştir.

Metaforlar incelendiğinde, katılımcılar tarafından sürdürülebilir turizme ilişkin en sık kullanılan metaforlar “koruma ve geliştirmeye” yönelik olmuştur. “Çevreyi koruma,” “gelişim,” “kirliliği önleme” ve “temiz su” gibi metaforlar kullanılmıştır. Verilen yanıtlardan yola çıkarak bu metaforların kullanılma nedenlerini sürdürülebilir turizmin çevreye karşı duyarlı olması, kaynakları kullanırken koruma düşüncesi ile hareket etmesi gibi yönlerle tercih edildiği söylenebilir. Bunun yanı sıra sürdürülebilir turizm çevreyi koruyan “bilinçli bir turiste” de benzetilmiştir. Kitle turistlerinin çevreye verdiği zararlar düşünüldüğünde sürdürülebilir turizm faaliyetlerine katılan turistlerin çevreye duyarlı ve farkındalığı yüksek bireyler olması nedeniyle katılımcılarda bu tip bir çağrışım yaptığı sonucu çıkarılabilir.

Katılımcılar sürdürülebilir turizmi, “sağlık,” “sağlıklı yaşam,” “organik beslenme,” “doğal yaşam,” “pandemisiz hayat” ve “terapi” gibi metaforlar ile betimlemiştir. Buradan hareketle katılımcıların sürdürülebilir turizme bakış açısı daha çok sürdürülebilir turizmin insan sağlığını koruyarak insana iyi geldiği yönünde olduğunu söylemek olasıdır. Özellikle pandemi dönemi göz önüne alındığında turistlerin kitle turizminden uzak durarak daha çok doğa temelli turizme yöneldikleri de görülmüştür. Ayrıca, pandemi dönemindeki yaşam insanları organik ürün tüketmeye de itmiştir. Katılımcıların metaforları sürdürülebilir turizm doğrultusunda yapılan faaliyetler ile özdeşleşmektedir.

Metaforlar bazında yapılabilecek bir diğer çıkarım ise sürdürülebilirliğin ekonomik getirilerine ilişkin olmuştur. Katılımcılar sürdürülebilir turizmi “kalkınma,” “gelirin yükselmesi,” “ekonominin iyiye gitmesi,” “zenginlik” ve “hazine” gibi refah arttırıcı ve toplumsal gelişmeye katkı sağlayacak unsurlara benzetmiştir. Sürdürülebilir turizmin kendine özgü özellikleri göz önüne alındığında yerel halka ekonomik katkı sağlaması, bölgedeki istihdamı arttırması ve toplumsal gelişime destek olması gibi unsurlar açısından bu metaforların seçildiği düşünülebilir.

Çalışmanın bir diğer sonucu ise katılımcıların sürdürülebilir turizme ilişkin kullandıkları metaforların doğaya ilişkin ve doğaya özgü olmasıdır. Sürdürülebilir turizm; “yeşil,” “ağaç,” “orman” ve “güneş” gibi metaforlar ile tasvir edilmiştir. Bu metaforlar ile sürdürülebilir turizm arasında ilişki kurulmasının nedenleri sürdürülebilir turizmin doğa temelli faaliyetler içermesinden kaynaklandığı yönünde savunulabilir. Buna ek olarak katılımcıların sürdürülebilir turizm kavramına ilişkin deneyimsel çıkarımları da bu görüşü desteklemektedir. “Ağaçtan ürün toplamak,” “peynir yapmak,” “hayvan bakmak” gibi metaforları örnek göstermek mümkündür.

Katılımcılar sürdürülebilir turizmi bir mekâna benzetme yoluna da gitmişlerdir. Bu bağlamda alınan yanıtlar sürdürülebilir turizmin genel olarak “cennete” benzediği yönünde olmuştur. Bunun yanı sıra sürdürülebilir turizm kavramı “köy,” “huzurlu bir yer,” “dağ manzaralı bir ev,” “mor çiçekli bir bahçe,” “çiftlik evi” ve “patikalı bir yol” gibi kavramlarla da özdeşleştirilmiştir. Buradan hareketle katılımcıların sürdürülebilir turizm faaliyetlerinin yapıldığı yerlere ilişkin çıkarımlar yaptığı sonucuna ulaşılabilir. Özellikle “köy,” “çiftlik evi,” “patikalı bir yol” kavramlarını kırsal yaşam ile ilişkilendirdikleri görülmüştür.

Bu çalışma turizm eğitimi alan öğrencilerin sürdürülebilir turizme ilişkin metaforlarını analiz etmeyi amaç edinmiştir. Çalışma, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Karadeniz Ereğli Turizm Fakültesi öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Bundan sonraki çalışmalarda farklı üniversitelerde eğitim gören turizm öğrencilerinin sürdürülebilir turizme ilişkin bakış açıları tespit edilebilir. Ayrıca, bir diğer bakış açısı ile devlet üniversitelerinde ve vakıf üniversitelerinde eğitim gören turizm öğrencilerinin sürdürülebilir turizme ilişkin metaforları karşılaştırılabilir. Böylece vakıf üniversitede eğitim gören öğrenciler ile devlet üniversitesinde eğitim gören öğrenciler arasındaki benzer ve farklı yönleri ortaya koymak mümkün olabilecektir.

Kaynakça

- Alkan, C. (2015). Sürdürülebilir turizm: Alaçatı destinasyonuna yönelik bir uygulama. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 10(40), 6692-6710. <https://doi.org/10.19168/jyu.36395>.
- Alyakut, Ö., & Küçükkömürler, S. (2018). Gastronomi eğitimi alan üniversite öğrencilerinin mesleklerine yönelik metafor algılarının değerlendirilmesi. *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 823-852. <https://doi.org/10.26466/opus.452139>.

- Ayaz., N., Ön, F., & Kılıç, B. (2020). Turist rehberi adaylarının Marmaris destinasyon imajı algılarının metafor yoluyla incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 19(4), 1511-1526. <https://doi.org/10.21547/jss.757185>.
- Buckley, R. (2012). Sustainable tourism: Research and reality. *Annals of Tourism Research*, 39(2), 528-546. <https://doi.org/10.1016/j.annals.2012.02.003>.
- Demir, C., & Çevirgen, A. (2006). Turizm ve çevre yöntemi. Nobel Yayıncılık.
- Düşmezkalender, E., & Erol, G. (2020). Kapadokya'ya yönelik algılar: Bir metafor analizi. *Turkish Studies - Social*, 15(1), 261-276. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.39760>.
- Garda, B., & Temizel, M. (2016). Sürdürülebilir turizm çeşitleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, (12), 83-103. https://personel.omu.edu.tr/docs/ders_dokumanlari/9347_57745_4138.pdf.
- Garrod, B., & Fyall, A. (1998). Beyond the rhetoric of sustainable tourism? *Tourism Management*, 19(3), 199-212. [https://doi.org/10.1016/S0261-5177\(98\)00013-2](https://doi.org/10.1016/S0261-5177(98)00013-2).
- Gözen, E. (2019). Rekreasyon yönetimi bölümü lisans öğrencilerinin rekreasyon kavramına ilişkin metaforik algıları. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 397-416. <https://doi.org/10.30692/sisad.610227>.
- Gül, M., & Gül, K. (2021). Turizm ve otel işletmeciliği bölümü önlisans öğrencilerinin "tatil" kavramına ilişkin algılarının metaforlar yardımıyla analizi. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 1404-1423. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2021.773>.
- Hamid, M. A., Isa, S. M., & Kiumarsi, S. (2021). Sustainable tourism practices and business performance from the tour operators' perspectives, *Anatolia*, 32(1), 23-32. <https://doi.org/10.1080/13032917.2020.1830135>.
- Hobson, K., & Essex, S. (2001). Sustainable tourism: a view from accommodation businesses. *Service Industries Journal*, 21(4), 133-146. <https://doi.org/10.1080/714005050>.
- Khan, M. R., Khan, H. U. R. Lim, C. K., Tan, K. L., & Ahmed, M. F. (2021). Sustainable tourism policy, destination management and sustainable tourism development: a moderated-mediation model. *Sustainability*, 13 (21), 1-22. <https://doi.org/10.3390/su132112156>.
- Köroğlu, Ö., Yıldırım, H. U., & Avcıkurt, C. (2018a). Kültürel miras kavramına ilişkin algıların metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Turizm Akademik Dergisi*, 5(1), 98-113. <https://doi.org/10.33206/mjss.984027>.
- Köroğlu, Ö., Manav, S., & Karaca, K. Ç. (2018b). Turizm rehberliği öğrencilerinin " Türk mutfağı" kavramına ilişkin algılarının metaforlar yöntemi ile belirlenmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 10(2), 114-129. <https://doi.org/10.21325/jotags.2021.817>.
- Kuhn, L. (2007). Sustainable tourism as emergent discourse. *World Futures*, 63(3-4), 286-297. <https://doi.org/10.3390/su132112156>.
- Matiku, S. M., Zuwarimwe, J., & Tshipala, N. (2021). Sustainable tourism planning and management for sustainable livelihoods. *Development Southern Africa*, 38(4), 524-538. <https://doi.org/10.1080/0376835X.2020.1801386>.
- Nunkoo, R., Sharma, A., Rana, N. P., Dwivedi, Y. K., & Sunnasee, V. A. (2021). Advancing sustainable development goals through interdisciplinarity in sustainable tourism research. *Journal of Sustainable Tourism*, 31(3), 735-759. <https://doi.org/10.1080/09669582.2021.2004416>.
- Olszewski-Strzyzowski, D. J. (2022). Promotional activities of selected national tourism organizations (ntos) in the light of sustainable tourism (including sustainable transport). *Sustainability*, 14(5), 1-18. <https://doi.org/10.3390/su14052561>.
- Özer, S. (2020). Turizm işletmeciliği bölümü öğrencilerinin İngilizce ve mesleki İngilizce kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Neşebir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(1), 364-380. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.629190>.

- Özgürel, G., & Baysal, K. (2020). Turist rehberliği önlisans öğrencilerinin “seyahat olgusuna” ilişkin algılarının metafor yöntemi ile analizi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(63), 3917-3935. <https://doi.org/10.26450/jshsr.2208>.
- Özoğul, G. (2020). Metaforlarla şehri anlamak: önlisans öğrencilerinin Selçuk’a (İzmir) yönelik metaforik algılarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 23(1), 1-11. <https://doi.org/10.29249/selcuksbmyd.600007>.
- Pahrudin P., Liu, L. W., & Li, S.Y. (2022). What is the role of tourism management and marketing toward sustainable tourism? a bibliometric analysis approach. *Sustainability*, 14(7), 1-18. <https://doi.org/10.3390/su14074226>.
- Palazzo, M., Gigauri, I., Panait, M. C., Apostu, S. A., & Siano, A. (2022). Sustainable tourism issues in European countries during the global pandemic crisis. *Sustainability*, 14(7), 1-21. <https://doi.org/10.3390/su14073844>.
- Roblek, V., Drpi’c, D., Meško, M., & Milojska, V. (2021). Evolution of sustainable tourism concepts. *Sustainability*, 13, (22),1-21. <https://doi.org/10.3390/su132212829>.
- Saatçi-Savsas, G. (2023). Somut olmayan kültürel miras olarak yöresel yemeklerin metaforik incelenmesi: Çanakkale örneği. *Turcology Research*, (76), 32-38. <https://doi.org/10.5152/JTRI.2023.220613>.
- Saçılık, M. Y., Çevik, S., & Özkan, Ç. (2016). Turizm ve otel işletmeciliği bölümü önlisans öğrencilerinin “turizm” olgusuna ilişkin metaforik algıları. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (53), 84-103. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/abuhsbd/issue/32947/366133>.
- Şahin, S., Tezcan, A. E., & Bekci, M. (2018). Yerli turistlerin Türkiye, İstanbul, turizm ve turist rehberi ile ilgili metaforları. *Turizm Akademik Dergisi*, 5(1), 251-264. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/touraj/issue/37924/425594>.
- Sharpley, R. (2022). Sustainable tourism governance: local or global?. *Tourism Recreation Research*, 1-4. <https://doi.org/10.1080/02508281.2022.2040295>.
- Soykök, B., & Acun, A. (2019). Bursa Uludağ üniversitesi İznik meslek yüksekokulu öğrencilerinin İznik ile ilgili metaforları. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 596-611. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2019.180>.
- Timur, S., & Getz, D. (2009). Sustainable tourism development: how do destination stakeholders perceive sustainable urban tourism?, *Sustainable Development*, 17(4), 220-232. <https://doi.org/10.1002/sd.384>.
- Uyar, M. (2022). Yerel mutfağa özgü niteliklerin belirlenmesi üzerine bir metafor. *Journal of Gastronomy, Hospitality and Travel*, 5(2): 631-639. <https://doi.org/10.33083/joghat.2022.156>
- Üst, C., & Solmaz, Ç. (2021). Aşçılık programı öğrencilerinin mesleklerine yönelik metafor algıları ve mutfak departmanında kariyere yönelik düşünceleri. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 9 (2), 810-834. <https://doi.org/10.21325/jotags.2021.817>.
- Yoon, H., Min, K., & Kim, C., Harmony of sustainability and productivity: Korean templestay as sustainable tourism. *Sustainability* 2022, 14(1), 1-9. <https://doi.org/10.3390/su14010044>.
- Zyzak, W.(2016). Sustainable tourism-sensible tourism. *Chemistry Didactics Ecology Metrology*, 20(1-2) 105-112. <https://doi.org/10.1515/cdem-2015-0011>.

EXTENDED SUMMARY

When tourism is considered in terms of sustainability, it is an important factor with the aim of adopting a sustainable tourism understanding, creating a widespread effect of sustainable tourism and transferring it to future generations. The study aims to analyze the metaphors of students who receive tourism education towards sustainable tourism. The results of the study are important because the perspectives of the students who receive tourism education on sustainable tourism will be effective both on a sectoral basis and on an academic basis.

In the study, phenomenology pattern was used by using qualitative research method. The main goal of phenomenology is to make sense of the experiences of individuals about a phenomenon by revealing their perspectives. In line with the main purpose of the study, (a) which metaphors do the students who receive tourism education use when explaining the concept of sustainable tourism?, (b) how are the metaphors related to the concept of sustainable tourism categorized in terms of their common features?, (c) What is the frequency distribution of the metaphors used within the scope of sustainable tourism? searched for answers to questions.

Within the scope of the study, the students of the Faculty of Tourism in Zonguldak Bülent Ecevit University Karadeniz Ereğli Campus constitute the sample. As of the 2021-2022 academic year, Tourism Management and Tourism Guidance departments are actively accepting students at Karadeniz Ereğli Tourism Faculty. There are 92 students in the Department of Tourism Management and 120 students in the Department of Tourism Guidance. The sample of the study was selected by random sampling. In this context, the study was conducted with 113 volunteer participants. While the study was carried out between 23-27 May 2022, the data were obtained face to face. In addition, the data were collected in accordance with the decision of the Human Research Ethics Committee of Zonguldak Bülent Ecevit University, dated 21.01.2022 and numbered 126769.

In the study, a structured interview form was prepared as a data collection tool. In the first part, while the questions to obtain demographic data were prepared, open-ended sentences were used in the second part. The participants were given forms in which the phrase “sustainable tourism is like for me, because” was written, and the concept of metaphor was briefly explained. While filling in the gaps in the open-ended question, the relationship between the word “like” and the subject and source of the metaphor, and the relationship between the word “because” and the meaning and reason attributed to the metaphor were tried to be revealed. Participants were given 20 minutes to complete the form and create metaphors.

In the study, content analysis was used in the analysis of metaphors. Metaphors were divided into themes and coded. The metaphors obtained in this context have been ranked according to the frequency in order to reveal which metaphor is used and how often. At this stage, although the metaphors of each participant were taken into account, 4 forms without metaphors were left out of the scope of the study. In the second stage, the metaphors developed by the participants were listed and a metaphor table was created. In this way, a sample metaphor list was created and the metaphors were divided into categories. In the third stage, metaphors are categorized in terms of their common features. 7 categories related to sustainable tourism have been created. In order to determine whether the created categories represent the codes, the opinion of an academician who has studies on sustainable tourism was sought. The matching made by the expert was compared with the matching made by the researcher. The consensus among the codes is 89%. In addition, the participants' views on metaphors were included by making direct quotations.

When the results of the study were evaluated as a whole, it was seen that 113 participants produced 68 different metaphors related to sustainable tourism. The metaphor frequently mentioned by the participants is related to the concept of “protecting the environment”. When the metaphors were examined on the basis of categories, 7 different categories were created. When the distribution of the categories is examined, the elements of “protection and development” came to the fore. This was followed by the category of “life-oriented” elements. Based on the answers of the participants, it was concluded that the implications for sustainable tourism are positive. All of the participants included positive aspects of sustainable tourism. While completing the sentences, the participants chose to support their views with descriptive elements.

When the metaphors are examined, the most frequently used metaphors related to sustainable tourism by the participants were for “protection and development”. Metaphors such as “protecting the environment”, “development” “preventing pollution” and “clean water” are used. Based on the answers given, it can be said that the reasons for using these metaphors are that sustainable tourism is sensitive to the environment, and that it acts with the idea of protecting while using resources. In addition, sustainable tourism is likened to a “conscious tourist” who protects the environment. Considering the damages caused by mass tourists to the environment, it can be concluded that the participants have such an association, since the tourists participating in sustainable tourism activities are environmentally sensitive and high-aware individuals.

Participants described sustainable tourism with metaphors such as “health,” “healthy life,” “organic nutrition,” “natural life,” “life without pandemic” and “therapy.” From this point of view, it is possible to say that the perspective of the participants towards sustainable tourism is that sustainable tourism is good for people by protecting human health. Especially considering the pandemic period, it has also been seen that tourists stay away from mass tourism and tend to more nature-based tourism. In addition, life in the pandemic period has also pushed people to consume organic products. The metaphors of the participants are identified with the activities carried out in line with sustainable tourism.

Another inference that can be made on the basis of metaphors is about the economic returns of sustainability. Participants likened sustainable tourism to elements that would contribute to welfare and social development such as “development,” “increase in income,” “improvement of the economy,” “wealth” and “treasure.” Considering the unique characteristics of sustainable tourism, it can be thought that these metaphors were chosen in terms of factors such as economic contribution to the local people, increasing employment in the region and supporting social development.

Another result of the study is that the metaphors used by the participants regarding sustainable tourism are related to nature and nature-specific. Sustainable tourism; It is depicted with metaphors such as “green,” “tree,” “forest” and “sun”. It can be argued that the reasons for establishing a relationship between these metaphors and sustainable tourism stem from the fact that sustainable tourism includes nature-based activities. In addition, the experiential inferences of the participants regarding the concept of sustainable tourism also support this view. It is possible to cite metaphors such as “gathering products from trees,” “making cheese,” “keeping animals” as examples.

Participants also tried to compare sustainable tourism to a place. Responses received in this context were that sustainable tourism generally resembles “heaven”. In addition, the concept of sustainable tourism has also been identified with concepts such as “village,” “peaceful place,” “a house with a mountain view,” “a garden with purple flowers,” “farmhouse” and “a path with a path.” From this point of view, it can be concluded that the participants made inferences about the places where sustainable tourism activities are carried out. In particular, it has been observed that they associate the concepts of “village”, “farmhouse,” “pathway” with rural life.

POSTMODERNİZM VE POSTENDÜSTRİYALİZMİN GÖLGESİNDE TOPLUM VE BİLİM SOCIETY AND SCIENCE IN THE SHADOW OF POSTMODERNISM AND POST INDUSTRILISM¹

Behçet BATUR

Gaziantep İslam Bilim ve Teknoloji Üniversitesi
İslami İlimler Fakültesi
Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü
behcet.batur@gibtu.edu.tr
ORCID: 0000-0001-6965-6313

ÖZ

Geliş Tarihi:

25.03.2023

Kabul Tarihi:

31.05.2023

Yayın Tarihi:

30.06.2023

Anahtar Kelimeler

Postmodernizm,
Postendüstriyalizm,
Toplum,
Bilim,
Diyalektik

Keywords

Postmodernism,
Post-Industrialism,
Society,
Science,
Dialectical

Bu çalışmanın amacı çağdaş toplumların sosyal ve kültürel yapılarını etkin bir şekilde belirleyen iki olgu üzerinde durarak içinde yaşanılan çağın ve toplumun açıklanması ve anlaşılmasına katkıda bulunmaktır. Bu amaca yönelik olarak gözlem ve literatür taraması tekniği kullanılmıştır. Buna göre çağdaş toplumların öne çıkan iki temel karakterinin sosyoekonomik, bilimsel ve teknolojik yapıda gelişen postendüstriyel toplum ile sosyokültürel ve ahlaki yaşamda ortaya çıkan postmodern toplum yapısı olduğu söylenebilir. Kültürel ve ahlaki yapının postmodern karakterine bakıldığında başlıca nitelikleri arasında aşırı bireyselleşme, göreceleşme ve nihayet doğrunun neredeyse ortadan kalktığı bir yapıyı ifade etmektedir. Buna karşılık postendüstriyel toplum ise bu alandaki akılcılaştırma, planlama, bilimsel araştırma, teknolojik üretim ve benzeri unsurların öne çıktığı bir yapıyı ifade etmektedir. Bu iki yapının bir arada bulunduğu çağdaş toplum düzeni, bilim ve kültür arasında bir çatışmayı üretmektedir. Çünkü, postendüstriyel toplumun bilimsel, teknik ve akılcı boyutu topluma doğru, mutlak ve sağlıklı bir yaşam alanı sunarken, postmodern toplumun rölativist ve müphem yapısı, kuşkucu ve kararsız bir kültürel yaşam alanı sunmaktadır. Dolayısıyla çağdaş toplumun bir yanda doğruyu, güveni ve akli telkin eden boyutu ile diğer yanda göreceliği ve kuşkuyu öne çıkaran boyutu arasında düşünsel ve ahlaki bir çatışmanın varlığından söz edilebilir.

ABSTRACT

It can be said that the two main characteristics of contemporary societies are the postindustrial society that develops in socioeconomic, scientific and technological structure and the postmodern society structure that emerges in sociocultural and moral life. When we look at the postmodern character of the cultural and moral structure, it expresses a structure in which the main features are excessive individualization, relativization and finally the truth almost disappears. On the other hand, postindustrial society refers to a structure in which rationalization, planning, scientific research, technological production and similar elements stand out. The contemporary social order in which these two structures coexist produces a conflict between science and culture. Because, while the scientific, technical and rational dimension of the postindustrial society offers a correct, absolute and healthy living space to the society, the relativist and ambiguous structure of the postmodern society offers a skeptical and unstable cultural living space. Therefore, it can be said that there is an intellectual and moral conflict between the dimension of contemporary society that inculcates truth, trust and reason on the one hand, and the dimension that emphasizes relativity and doubt on the other.

DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1270786>

Atıf/Cite as: Batur, B. (2023). Postmodernizm ve postendüstriyalizmin gölgesinde toplum ve bilim. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(2), 1039-1049.

¹ Bu metin, 8-9 Ekim 2022 tarihinde, 7. Uluslararası Dini Araştırmalar ve İnsan Sempozyumu'nda sunulan özet bildirinin tam halidir.

Giriş

Bu çalışmanın temel hedefi, çağdaş toplumun iki temel karakterini teşkil eden sosyoekonomik form (postendüstriyel yapı) ile sosyokültürel form (postmodern yapı) arasındaki ilişkiyi ve bunun topluma etkilerini sosyolojik açıdan incelemektir. Bu amaca yönelik olarak gözlem ve literatür taraması tekniği kullanılmıştır.

Günümüzde toplumların öne çıkan iki temel niteliğinden söz etmek mümkündür. Birincisi sosyoekonomik düzlemde ortaya çıkan ve toplumsal hayatı büyük ölçüde dönüştüren, sanayi ve bilişim devrimlerinin bir yansıması olan postendüstriyel yapıdır. Bilgi toplumu veya sanayi sonrası toplum olarak da adlandırılan bu sosyoekonomik form, çağdaş toplumun temel ve vazgeçilemez bir unsuru olarak ortaya çıkmaktadır.

Çağdaş toplumun ikinci temel niteliği olan postmodern yapı, bu toplumun sosyokültürel ve ahlaki yapısını oluşturmaktadır. Bu yapı, modernitenin bir eleştirisi ve onu yerinden edişi şeklinde ortaya çıkmış, akabinde sosyokültürel ve ahlaki yapıyı aşırı bir şekilde göreceleştirerek, alandaki tüm doğruları berhava etmiştir.

Modern toplumun temel parametrelerini oluşturan postmodern toplum ile postendüstriyel toplum olgularının çağdaş toplumdaki yapısı, işleyişi ve aralarındaki ilişki biçimi ile toplumsal ve bireysel sonuçlarının anlaşılması ve açıklanması büyük önem taşımaktadır.

Bu çalışmada öncelikle postmodernizm ve postendüstriyalizm kavramları üzerinde durulacak, akabinde aralarındaki ilişki ve toplumsal/bireysel sonuçları ortaya konmaya çalışılacaktır. Sonuçta, bu çelişkili ikili yapının ürettiği toplumsal yapının bir değerlendirmesine ulaşılmaya çalışılacaktır.

Postmodernizm ve Postmodern Toplum

Postmodern kavramı tarihsel bir içeriğe sahip olup modern sonrası anlamına gelmektedir. Moderni niteleyen temel unsur ise akılcılıştır. Dolayısıyla modern, geleneğin bir eleştirisi ve bilimin, aklın ve evrensel olanın önemsenmesi şeklinde ortaya çıkmaktadır. Postmodern ise modern aklın ve bu çerçevede ortaya çıkan genel ve evrenselin radikal bir eleştirisi ve sosyokültürel hayatta göreceliğin, esnekliğin ve müphemliğin ön plana çıkmasını ifade etmektedir. Bu bağlamda özellikle Batı kültür tarihinin premodern, modern ve postmodern şeklinde bir çizgide geliştiğini söylemek mümkündür. Bu kavramsallaştırmalar genel olarak, toplumun din-kültür ve ahlak alanını nitelemek için üretilmiştir.

Postmodernitenin çağdaş yaşamın egemen bir unsuru haline geldiği savı birçok sosyal bilimci ve düşünür tarafından dile getirilmektedir. Bu nedenle postmodern olgunun üzerinde sağlıklı ve detaylı bir şekilde durmak, bunu çözümlenmek ve tartışmak son derece büyük bir önem arz etmektedir (Şaylan, 2020, 140). Tarihsel süreç içerisinde postmodern kavramının ilk ortaya çıkışı yaklaşık olarak 1950'li yıllara denk düşmektedir. Kavram, o günden bugüne kadar üzerinde çokça tartışılan ve kafa yorulan bir kavram olagelmıştır. Postmodern kavramının ne ifade ettiği ve bunun modern olandan farklılığı konusu sıkça tartışılmış ve halen de tartışılmaktadır. Bu kavramın iyi anlaşılabilmesi için postmodern düşünürlerin ya da bu alanda çalışma yapan sosyal bilimcilerin kavramı nasıl ele aldıklarına bakmak gerekmektedir (Güven, 2015, 267). Böylece kavram hakkında sağlıklı bir düşünceye ve yargıya sahip olunabilecektir.

Postmodern kavramı, öncelikle sanat ve estetik konularında kendisini göstermiştir. Bu alandaki tartışmalar daha sonra tüm kültürel süreçlere ve düşünceye aktarılmıştır. Bir başka ifadeyle, sanat alanındaki tartışmalar giderek düşünce alanına yansımış ve yeni bir felsefe olarak ortaya çıkmıştır (Şaylan, 2020, 140). Postmodernizm kavramının neyi ifade ettiği konusunda farklı görüşler göz önünde bulundurulduğunda, genel olarak çoğulculuğu benimseyen ve bütünlendirici tüm teorileri reddeden bir tavır olduğu söylenebilir. Bu tavır nedeniyledir ki onun dile getirdiği söylem, kültürel kimliklerin çoğulluğuna ve birlikte var olmalarına gönderme yapmaktadır (Möngü, 2013, 28).

Postmodernizmin çağdaş toplumların yaygın bir olgusu olduğunu belirtmek gerekir (Gül, 2016, 89). Bu olgu gündelik hayatın metalaşmasından, kültürel yapılar üzerinde kitle tüketim sisteminin etkisine ve alt-üst kültür ayrımının bulanıklaşmasına işaret etmektedir (Turner, 1999, 44). Postmodernizm *her şey gider ve herkes baklıdır* mesajları veren, modernitenin paradokslarını gündeme taşıyan ve modernitenin ürettiği üst anlatılar, akıl, gerçeklik, evrensellik, diyalektik ve sınıf gibi temel kavram ve kuramların yerine, görecelik, yerellik, tikellik, yorumsallık, çoğulculuk ve farklılık gibi yeni kavramlar öne süren, rasyonalite, evrensellik ve kurtuluş söylemine kuşkuyla yaklaşan bir tutum ve düşünce biçimi olarak anlaşılabilir (Möngü, 2013, 35).

Modernizm, kendi dünya görüşünde çeşitli bilgi teorilerini barındırmaktadır. Modern ideolojiler de bu epistemik

yapıların birer ürünüdürler. Dolayısıyla tüm modern ideolojiler, modernizmin bu bilgi teorilerine dayanmakta ve kendilerini temellendirmektedirler. Postmodern dünya görüşü, modernizmin ideolojilerine karşı çıkmakla gerçekte modernizmin bilgi kaynaklarını da reddetmiş olmaktadır. Böylece postmodernizm ideolojilere ve dolayısıyla modern epistemolojiye karşı sert bir karşı çıkış sergilemektedir (Gül, 2016, 104). Bu bağlamda postmodernite, Avrupa’da yaşanan Aydınlanma döneminde ortaya çıkan kavram, kuram ve akımların tartışılması, soruşturulması ve nihayet ironik bir şekilde reddine uzanan bir eleştirisine dayanmaktadır (Möngü, 2013, 28). Böylece postmodernizmin temel niteliklerinden birinin modern bilgi teorileri ve ideolojilerinin reddine yaslandığı anlaşılmış olmaktadır.

Postmodernizm tüm evrensel iddiaların karşısında durmakta, kaynağı ne olursa olsun her türlü doğruluk iddialarına kuşkuyla yaklaşmaktadır. Hal böyle olunca deterministik önermelerin yerine bir bağlam içinde yer alma durumu geçmektedir. Sürekliliğin yerine geçicilik, genelliğin yerine özellik gibi yapısal ve sistemsal olmayan durumlar almaktadır. Belirli bir sosyal yapıda bütünlük, süreklilik, homojenlik gibi yapıların yerine farklılık, görecelik, süreksizlik ve kaos gibi oluşumlar almaktadır (Tekeli, 2017, 11). Böylece postmodernite kararsızlığın, geçiciliğin ve müphemliğin betimlediği bir yaşam alanı olarak ortaya çıkmaktadır.

Postmodernitede ortak özelliklerden söz edilemez. Böyle olunca herhangi bir izm olarak da nitelendirilemez. Çünkü tüm izmlerde genel nitelikler ve savlar bulunmaktadır. Örneğin materyalizm, idealizm, liberalizm, sosyalizm gibi ideolojilerin temel iddiaları ve dayanakları olmasına karşın postmodernizmde böyle bir özellik yoktur. Hal böyle olunca yeni dönemin tanımlanması postmodernizm olarak değil de *postmodern durum* şeklinde olması daha yerinde olacaktır (Yıldız, 2005, 3-4). Postmodern olarak adlandırılan düşünürler açısından da belirli bir toplum kuramı bulunmamaktadır. Bu düşünürlere göre insan ve toplum tanımlanamaz ve belirlenemez olgulardır. Çünkü genel olarak toplumda bir kaos ve süreksizlik vardır, dolayısıyla da toplumu açıklamaya girişen herhangi bir toplum kuramı havada kalmaktadır (Şaylan, 2020, 288). Postmodernistlere göre toplum, tarih ya da ilerleme tarafından yönetilmemektedir. Toplum son derece çeşitlilik ve çoğulluk ifade eden bir olgu olduğundan, hiçbir büyük anlatının açıklayamadığı ve yönlendiremediği bir toplum olmaktadır (Giddens, 2013, 1070).

Postmodernizm nasıl anlaşılırsa anlaşılınsa genellikle o, modernizme yönelik tepkisel bir sonuçtur. Böylece o, yeni ve farklı bir felsefi görüş, düşünce ve söylem tarzı olarak belirlemektedir. Tam olarak tanımlanması imkânsız bir şekilde beliren postmodernizm, kullanıldığı bağlam içerisinde farklı anlamlar alabilmektedir. Düşünce sisteminde modern epistemoloji, ontoloji ve etik yaklaşımlara karşı sert bir çıkış ve kuşkucu bir tavırla kendisini oluşturmaktadır (Möngü, 2013, 29). Bu tavrın ortaya çıkmasında modernizmin aşırı genelleyici ve indirgeyici tavrının etkisini belirtmek gerekmektedir.

Postmodernizm, kültür dünyasının yeniden oluşturulmasında, çoğulculuğu ve farklılığı özgürleştirici unsurlar olarak görmektedir. Modern dünyanın kültürel parçalanmışlığı ile belirlenemezliği ve üst anlatılara karşı kuşkucu tavır, postmodern düşüncenin temel nitelikleri arasında gösterilebilir (Selçuk, 2012, 82). Postmodernizm kavramının tanımlanmasında bir standardın bulunmaması, neye karşılık geldiğinin anlaşılabilmesi ve genellikle yansımaları üzerinden anlaşılmaya çalışılması konunun güçlüğüne göstermekle birlikte, kavramı anlama ve tanımlamaya yönelik bir girişim olarak denebilir ki postmodernizm; kitle iletişim araçlarının, dolayısıyla da enformasyon çağının egemenliğine vurguda bulunur. Postmodern kavramı, ulus-devlet anlayışlarının kaybına, modernitenin homojenliğine karşı duran, bireysel olana ve üretim yerine tüketim kültürünün önem kazandığı, sınıfsal yapının ortadan kalktığı, genel geçer bir doğrunun olmadığı dini veya ideolojik her türlü hakikat ve kurtuluş fikrine yer vermeyen, bireysel yaşam dünyasında disiplin ve katılığa imkân tanımayan, endüstri sonrası (postendüstriyel) bir dönemi ifade etmektedir (Sungur, 2016, 30). Aşırı basitleştirmeye denebilir ki postmodernizm, tüm üst-anlatılara karşı bir inançsızlıktır (Lyotard, 2013, 8). Bununla birlikte postmodern durumun ortaya çıkardığı kimliğin aşırı bölünmüşlüğü ve çoğulluğu kadar geçiciliği de dikkate şayandır. Kültürel kimliğin her türlü belirsizliği, bireyleri bağlayabilecek değerlerin oluşturulmasına büyük bir engel oluşturmaktadır (Akça, 2005, 19).

Postmodernizm veya postmodernite olarak kavramsallaştırılan olgu veya durumun genel özelliklerine bakıldığında, evrensel doğrulara karşı çıkan, -bu doğrular ister dinlerden isterse de ideolojilerden gelsin fark etmemektedir- çoğulculuğu, göreceliği ve geçiciliği öne çıkaran ve bu değerlere yaslanan, modernizme karşı sert bir eleştiri şeklinde ortaya çıkan ve günümüzün yaygın ve etkin bir şekilde kendisini gösteren felsefi bir tutum olarak anlaşılabilir. Postmodernizmin tarihsel ortaya çıkışı paradoksal olarak postendüstriyel bir döneme denk düşmektedir.

Postendüstriyalizm ve Postendüstriyel Toplum

Çağdaş toplumun diğer önemli bir görünümü, bilimsel/rasyonel olgular ekseninde düzenlenen ve işleyen yapısıdır ki bu, bilgi toplumu veya postendüstriyel toplum olarak adlandırılmaktadır. Bilimsel ve teknik gelişmeler bu yapının temel unsurunu oluşturmaktadır. Postendüstriyalizm böylece gerek ekonomik gerekse de sosyal hayatı etkileyen bir olgu olarak çağdaş toplumda kendisini güçlü ve yaygın bir şekilde göstermektedir.

Bilimsel alandaki hızlı ve etkili gelişmeler, insan faktörünün verimliliğini arttıran ekonomik gelişmelerle sınırlı kalmayıp, hayatın sosyal, siyasal ve kültürel boyutunu da ciddi bir şekilde etkilemektedir. Bilgi ve teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte ekonomik alanın tarım ve sanayi aşamalarının üzerine oturan ve onları aşan bir dönem olarak ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla hem sosyoekonomik üretim biçimi hem de verimliliğinde önemli değişimler ve artışlar gözlemlenmektedir. Postendüstriyel aşamada gerek insan verimliliği gerekse de ekonomik refah düzeyinde önemli artışlar söz konusudur (Gözü – Mutioğlu, 2012, 467). Postendüstriyalizm başta üretim biçiminde yarattığı büyük dönüşümlerin yanında gelişen teknolojiyle birlikte sosyal, siyasal ve kültürel hayatı da etkileyen bir olgu olarak ortaya çıkmıştır.

Postendüstriyalizm kavramı genellikle Avrupa tarihini merkeze almakta ve sosyoekonomik düzlemde meydana gelen değişimleri ifade etmektedir. Tarihi ve ekonomik düzlemde yapılan sınıflandırmaya göre, Batı toplumu ilkel üretim düzeyinden sanayi üretim düzeyine kadar birçok aşamadan geçtiği görülmektedir. 19. ve 20. yüzyılda meydana gelen sanayi devrimi tüm dünyada övgü ve hayranlıkla karşılanmıştır. Bununla birlikte günümüzde bu aşamanın da aşıldığı şeklinde önemli ve etkili görüşler dile getirilmektedir. Bu yaklaşıma göre, Batılı ülkeler başta olmak üzere tüm gelişmiş toplumlar yeni bir ekonomik safhaya ulaşmışlardır. Bu safhanın adlandırılmasında çeşitli kavramlar kullanılmaktadır. Bu aşama söz gelimi sanayi sonrası toplum, postmodern toplum veya bilgi toplumu gibi kavramlarla tanımlanmaya çalışılmıştır (Çuhacı, 2007, 130-131). Günümüzde sanayileşmesini tamamlamış olan toplumlarda ve sanayileşmekte olan bazı ülkelerde bilgi toplumu ya da postendüstriyel toplum olarak tanımlanan yeni bir sosyoekonomik formasyonun olduğu birçok düşünür tarafından dile getirilmektedir. Her bir düşünürün yeni olguya dair kavramsallaştırması farklılık göstermektedir. Söz gelimi bu yeni olguyu Daniel Bell *sanayi sonrası toplum*, Peter Drucker *bilgi toplumu*, Amitai Etzioni *modern sonrası çağ*, Fritz Machlup *bilgi ekonomisi*, Ralf Dahrendorf *biznes sınıfı toplumu*, Alvin Toffler ise *üçüncü dalga* olarak nitelendirmektedir (Kaypak, 2011, 118). Her bir kavramsallaştırma olgunun belirli bir boyutunu ifade etmekle birlikte, söz konusu aşama daha çok ekonomik bir alanla ilgili olduğundan daha çok bilgi toplumu veya postendüstriyel toplum kavramlarının öne çıktığını söylemek mümkündür.

İnsanlığın ekonomik faaliyetleri 19. yüzyıla kadar tarım ve ticaret ekseninde işlemiş ve toplumsal hayat da bu çerçevede şekillenmiştir. İnsanlık sanayi devrimiyle birlikte geri dönüşü olmayan yeni bir döneme giriş yapmıştır. Sosyolojinin kurucuları arasında yer alan Durkheim toplumsal iş bölümü, Weber rasyonelleşme kavramlarıyla yeni toplumu anlamaya ve açıklama çalışmışlardır. Bu yeni toplum eski toplumla birçok açıdan büyük koşulları beraberinde getirmiştir. Sanayile başlayan büyük dönüşüm tüm dünya toplumlarını etkisi altına almayı da başarmıştır. Gelişmişlik düzeyi bir yana, her toplum sanayile birlikte yaşanan büyük değişimin etkisini bir şekilde yaşamış ve halen de yaşamaktadır. Bugün gelinen nokta, daha yeni bir sosyoekonomik formun ortaya çıkışını işaret etmektedir. Bu toplum bilginin merkezde yer aldığı, bilgi toplumu ya da postendüstriyel toplumdur (Meder, 2001, 72). Postendüstriyel toplum öncelikli maddi malların üretimine değil, bilgi üretimine dayanan bir toplumdur. Dolayısıyla bilgi toplumu bilişim teknolojilerinin gelişimiyle de çok yakından ilgilidir (Giddens, 2013, 1058). Postendüstriyel toplum, sanayi ve buna dayalı üretim biçimi ve ilişkilerinin aşıldığı yeni bir toplum biçimini ifade etmektedir.

Postendüstriyel toplum, özellikle 1950'li yıllardan itibaren modern kapitalist toplumlarda işyerinde otomasyonun gittikçe yaygınlaşması ile artan refah gibi bir dizi sosyoekonomik değişmeyi ifade etmek için kullanılmaktadır. Bu yeni ekonomik sosyoekonomik forma işaret eden en kapsamlı çalışmalardan biri Daniel Bell'in (1919-2011) *Sanayi Sonrası Toplumun Gelişi* adlı eseridir. Bell, bu eserinde çağdaş toplumun kapitalist endüstriyalizmin çöküşüne yol açacak bazı ekonomik ve sosyal değişimlerin arifesinde bulunduğunu ve bunun da yeni bir üretim biçimi ve ilişkilerine yol açacak bir ekonomik formasyonun kapıda olduğunu ifade etmiştir. Bell'e göre, postendüstriyel toplumun temel niteliği, sanayi toplumun mavi yakalı sanayi işçisi, imalat sektörü ve dolayısıyla örgütlü emeğe dayanan sosyoekonomik yapının öneminin giderek azalması, yerine ise beyaz yakalı işgücü ve hizmet sektörünün ön olana çıkmasıdır. Ayrıca postendüstriyel toplum bir refah toplumu, tüketime dayanan yeni bilgi teknolojilerinin ön plana çıktığı bilgi temelli bir toplumdur. Bell'e göre, postendüstriyel toplumun prototipini teknolojik açıdan en gelişmiş ülke olması nedeniyle ABD oluşturmaktadır (Parlak, 2004, 97). Günümüzde gelişmiş olarak adlandırılan

tüm ülkelerde ekonomi postendüstriyel bir karakter taşımaktadır. Küreselleşme olgusu sanayi toplumunun postendüstriyel topluma dönüşümündeki etkisi oldukça önemlidir. Bilginin üretiminin yanı sıra küresel dolaşımı bilgi toplumunun temel nitelikleri arasındadır. Postendüstriyel toplumda maddi sermaye ve üretim toplumun temeli olma niteliğini kaybederek, yerini bilgi ve hizmet sektörüne devretmiştir. Başka bir ifadeyle sanayi toplumunun motor gücü olan maddi sermaye, yerini bilgiye bırakmakta ve üretim faktörleri arasında önemli bir yer tutan hammadde ve işgücü unsurları önemini kaybetmektedir (Gözü – Mutioğlu, 2012, 469). Postendüstriyel toplumda, maddi sermayenin yerine geçen bilgi sermayesinin sınır tanımayan yapısı nedeniyle tüm toplum ve yönetim ilişkileri büyük bir değişime uğramaktadır (Kaypak, 2011, 121).

Günümüzde toplumsal hayatın tüm alanlarında, ailede, okulda, işyerinde, ibadethanelerde, enerji ve iletişim araçlarında, dünyanın üçüncü bir dalga biçimini yaşamakta olduğu görülmekte ve birçok ülkede bu aşamanın yaşanmakta olduğu görülmektedir (Toffler, 2008, 538). Postendüstriyel toplumda eğitim kurumlarının temel görevleri evrensel düşünebilen, her türlü bilgiyi daima sorgulayarak geliştiren, sorunlara çözüm üretmeye çalışan ve kendini sürekli yenileyebilen bireyler yetiştirmektir. Bu toplumlarda eğitim kurumlarının yeri ve önemi son derece büyüktür (Parlar, 2012, 194). Postendüstriyel toplum, bilgi artışının hızlı yaşandığı ve bilginin kentsel yaşamı etkileyen gücünü ifade etmektedir. Dolayısıyla bilgiyi üreten ve yayan kurumlar toplumun temel eksenini oluşturmaktadırlar (Kaypak, 2011, 127).

Postendüstriyel toplum, sosyoekonomik tarihsel gelişme sürecinin son aşamasında bulunan ve bilginin toplumsal hayatın tüm alanlarını kuşatan bir yapıyla belirginleşen sosyoekonomik bir formdur. Bu toplum, bilginin toplumun ekonomik, teknolojik, kültürel ve siyasal tüm alanlarında kullanılmasının meydana getirdiği büyük değişimleri anlatan çok yönlü bir toplumsal ve tarihsel bir olgudur. Bu toplumsal formun gelişmesinde bilginin gelişmesi ve topluma egemen olmasında rol oynayan başlıca unsur, teknoloji, özellikle de bilgi ve iletişim teknolojisi. Başka bir ifadeyle, endüstri toplumunda makine ve maddi sermayenin işgal ettiği yeri, postendüstriyel toplumda bilişim teknolojileri almaktadır (Yeşilorman – Koç, 2014, 118).

Çağdaş toplumların, başta sosyoekonomik yapıda olmak üzere tüm toplumsal alanlarda postendüstriyel bir aşamada buldukları veya bu aşamaya doğru gelişme gösterdikleri ifade edilebilir. Postendüstriyel aşamada bilgi ve bilgi teknolojileri başat önemdedir. Bu aşamanın toplum yapısına bakıldığında hayatın akılcı ve sistemli analizini sağlamakla birlikte, toplumu belirli bir sistematik üzerine inşa etmeye dönük bir eğilimi ve hedefi olduğu söylenebilir. Nitekim bilginin doğasında bir düzen ve sistem kurgusu vardır. Dolayısıyla bilgi toplumu veya postendüstriyel toplumsal yapı, toplumsal hayata sağlıklı bir form ve işleyiş kazandırmayı amaçlamaktadır. Başka bir ifadeyle postendüstriyel toplum bir kozmos toplumdur ve ekonomik hayat olmak üzere tüm hayat alanlarını buna göre yapılandırma gibi bir fonksiyon icra etmektedir.

Postmodern ve Postendüstriyel Dinamiklerin Diyalektiği

Çağdaş toplumların öne çıkan iki temel boyutu sosyokültürel ve ahlaki alandaki *postmodern yapı* ile sosyoekonomik ve teknolojik alandaki *postendüstriyel yapı* analiz edilmeye çalışıldı. Her iki unsurun çağdaş toplumda nasıl bir arada bulduklarının yanı sıra bu bir aradalığın ne gibi toplumsal ve kültürel sonuçlara yol açtığı konusu önem taşımaktadır.

20. yüzyılın ikinci yarısından sonra başta Batı toplumları olmak üzere birçok gelişmiş ülkede yeni tarihi bir döneme girildiği genel kabul görmektedir. Bu dönemi farklı düşünürler, değişik açılardan farklı şekillerde tanımlamış ve açıklamışlardır. Bu dönemin sanayi sonrası toplum, post-modern toplum, bilgi toplumu veya post-endüstriyel gibi adlarla adlandırılabilmesi belirtilmiştir. Bu toplumun öne çıkan en temel özelliği esnek üretim ve özellikle bilgi teknolojileri ve iletişim alanında ortaya çıkan muazzam gelişmelerdir. Postendüstriyel toplum olarak adlandırılan toplum modeli sadece sosyoekonomik düzlemde meydana gelen değişimlerle sınırlı değildir. Bu sosyoekonomik model aynı zamanda sanayi toplumunun bireyinden farklı bir birey ve toplum modelini de ortaya çıkarmıştır. Keza farklı bir siyaset ve kültür modelini de üretmiştir (Örs, 2009, 8).

Geleneksel toplumlarda sosyal hayat metafizik ve din temelli düşünceler üzerine kuruluydu. Aydınlanma dönemiyle birlikte insanlık yeni bir kültürel safhaya geçmiştir. Bu dönemle birlikte din ve metafizik temelli düşünceler giderek zayıflamış, yerini bilimsel/nesnel düşünce biçimine bırakmaya başlamıştır. Bununla birlikte bilimsel/nesnel düşünce din, toplum ve doğa sınırlamalarından bağımsızlaşmış bireyin varlığıyla gelişme imkanına kavuşmuştur. Bu nedenle Aydınlanma düşüncesinin bilimsel bilgi ve özgür birey dinamiklerine dayalı bir düşünce biçimi olduğu ifade edilebilir (Akça, 2005, 1). Aydınlanma dönemi modernleşmenin kültürel ayağını oluşturmuş ve bu sayede bilimsel düşünce ve özgür birey fikri gelişmiştir. Dolayısıyla modern toplum ile sanayi toplumu

eşzamanlı olgular olarak ortaya çıkmıştır. Günümüzde ise her iki dönemin aşıldığına ilişkin yeni perspektifler ve yorumlamalar söz konusudur. Buna göre endüstri toplumu postendüstriyel aşamaya geçerken, modern toplum postmodern bir aşamaya geçmiştir. Yine bu ilgi olgu eşzamanlı olgular olarak varlık bulmuşlardır. Postendüstriyel toplum ile postmodern toplumun dinamikleri arasındaki ilişki ve bu ilişkinin sonuçları kayda değerdir.

Postmodernite yeni bir dünya ve tarih anlayışı üretmiştir. Bu anlayışa göre, insan bütünlüğü ve anlamı olmayan bir dünyada yaşamaktadır. Böyle bir dünya ve tarih görüşünü kabul etmenin bireysel hayat düzleminde bazı yansımaları olmaktadır. Söz gelimi insanın içinde yaşadığı toplumda bir bütünlüğün bulunmadığını kabul etmek bireysel benliğin de parçalanmış deneyi içinde çözüleceğini akla getirmektedir. Böyle bir kültürel yapıda bireyin uyum sorunlarının da niteliği değişiyor. Modern toplumun bütünlüğü öne çıkaran yapısında, bireyin yabancılaşma ya da paranoya duygusunun altında bulunması söz konusu olurken, bu yapının çözülmesi sonucunda ortaya çıkan postmodern toplumda birey şizofrenik etkiler altında bulunabilecektir (Tekeli, 2017, 12). Böylece her kültürel sistemin bir birey profili ürettiği rahatlıkla ifade edilebilir. Postmodernitenin birey tipi, parçalanmış, anlamsızlaşmış şizofrenik karakterli bir birey tipi olması söz konusudur.

Postmodern toplumun temel etkisi, modern dönemde önemli konumda bulunan birçok değerlerin önemini kaybetmesi, onlarla alay etmesi ve tabii ki onları toptan reddetmesi şeklinde ortaya çıkmaktadır. Reddedilen ve terk edilen modern değerler arasında toplumsal eşitsizliklerin ortadan kaldırılması ve topluma fırsat eşitliği sunma hedefidir. Günümüzde, modernitenin başlangıç yıllarında gibi, gittikçe kutuplaşan bir toplumda yaşamaktayız (Bauman, 2019, 232). Postmodernitenin parçalayıcı yapısı, bireyi özgürleştirmek vaadiyle, onu modern değer ve normların etkisinden çıkarmış, kolektif yapılardan koparmış ve böylece özerkliğini yok etmiştir. Toplumsal yapıların çözülmesi ve bireyin atomik üretimi, kişinin zamanla özel alana kapanmasına ve yalnızlaşmasına neden olmaktadır. Toplumsal değer bütünlüğünün zayıflaması, beraberinde ironik olarak, bireysel özerklik duygusunun zayıflamasını doğurmaktadır. Çünkü atomize olmuş ve yalnızlaştırılmış olan bireyin kişisel değer ve azmi ciddi bir probleme dönüşmektedir. Bireyleşmenin artışı, dayanışmanın zayıflamasına yol açıyorsa -ki böyle bir gelişme söz konusudur- bu süreç nihai noktada ötekileştirme ve toplumsal kutuplaşmayla sonuçlanmaktadır (Selçuk, 2012, 91). Postendüstriyel toplumların bir özelliği olan postmodern durum, çağdaş toplumların gittikçe parçalanmasına, çoğulculaşmasına ve bireyselleşmeye giden bir sürece işaret etmektedir. Burada sözü edilen bireyselleşme süreci, modernitenin ortaya çıkardığı rasyonel, özerk ve geleceğini kuran bir birey değil, zamana olduğu gibi yaşayan ve kültürel kimliklerinden beslenen bir bireyselleşmedir (Örs, 2009, 9).

Çağdaş toplumun postmodern kültür dünyası bir yana, bu toplumun diğer kutbunda da yeni gelişmeler yaşanmaktadır. Yaşanan bu gelişmeler sosyoekonomik boyutta ortaya çıkan bilgi eksenli gelişmelerdir. Bu toplumun yükselen değerleri arasında baş döndürücü teknolojik gelişim, hızlı toplumsal değişimler, insan kaynağına ilgi ile bilgiye dayalı faaliyetler ve sürekli öğrenmeyi hedef ve alışkanlık haline getiren insan modeli bulunmaktadır (Parlar, 2012, 195). İnsanlık tarihi endüstri devriminden bu yana yeni bir gelişmeyle karşılaşmaktadır. Bu yeni çağ, tarım ve endüstri üretim biçimi ve ilişkilerinden farklılaşmış ve yeni hayat pratikleri üreten bir bilişim çağıdır. Bilgi çağı, motor gücünü insan düşüncesinden ve karşılıklı insanların sinerjisinden alan, temelde de insani gelişmişliğe dayanan bir toplumsal dönüşüm olarak ortaya çıkmaktadır (Meder, 2001, 73).

Postmodernizm ile postendüstriyalizm arasındaki ilk çatışma noktası bireysel düzlemde kendisini göstermektedir. Postendüstriyalizmin bireyi akılcı, kendisini sürekli yenileyebilen ve bilgi üretimine önem veren bir birey iken, postmodernizmin bireyi benliği parçalanmış, anı yaşamaya endeksli ve tüketim kültürünün bir parçası haline gelmiş bireydir. Bu her iki birey tipinin aynı kişide bir arada bulunması ciddi aksiyolojik ve ontolojik sorunlar yaratmaktadır. Max Horkheimer postmodern bireyciliği çok sert bir şekilde eleştirir. Ona göre, postmodernitenin bireyi bütünüyle benliğini korumaya adanmış olan aklın egemenliği altına girmektedir. Burada bireysellik düşüncesi metafizik bağlarından kopartılmış ve sadece bireyin maddi çıkarlarının bir sentezi haline getirilmiştir. Ancak bunun sonucunda birey, ideologların elinde bir piyon olmaktan da kurtulamamaktadır (Horkheimer, 2016, 160).

Postmodern toplumun karakteristik özelliği sosyokültürel yapının değişken, parçalı, bölünmüş, sürekli mücadele içinde, çelişki ve belirsizliklerle dolu olmasıdır (Selçuk, 2012, 94). Buna karşılık postendüstriyel toplumun temel karakteri ise bilgi temelli sosyoekonomik yapıyla birlikte düzen, işleyiş, üretim ve gelişim üzerine kurulmuştur. Bu toplumun temelinde teknolojik gelişim, bilimsel bilginin üretimi, kullanımı ve iletimi bulunmaktadır (Kaypak, 2011, 118). Postmodern ile postendüstriyel toplum modellerinin öngördüğü toplum modeli de çatışma içerisindedir. Bu kaos ile kozmosun çatışmasıdır. Postmodern kültürün kaotik dünyası, postendüstriyel toplumun kozmik dünyasıyla çatışma halinde bulunduğu ifade edilebilir.

Postmodern toplumsal anlayış, akılcılık düşüncesine şiddetle karşıdır. Kendisi akıldışılığa daha yakın bir pozisyon takınır. Başka bir deyişle, postmodern düşünürler, bilimsel ve akademik sistem ve mantık anlayışını reddederler (Ritzer, 2016, 124). Bununla birlikte postmodern düşünürler modern toplum ve düşünce anlayışını da gerçekdışı ve mitsel bularak şiddetle eleştirirler. Postmodernistler toplum ve düşüncede çoğulculuğu merkeze alarak, bütünleştirici teorileri reddederek yorumları önceliklemişlerdir. Böylece tüm mutlak gerçeklik anlayışlarına karşı çıkmışlardır (Akça, 2005, 2). Postmodern bakış açısı, bilimsel bilgi dahil, mutlaklık iddiası taşıyan tüm bilgi teorilerine karşı çıkmaktadırlar. Bu konuda da çoğulcu bir anlayışı benimserler (Giddens, 2014, 10). Hakikat iddiası taşıyan tüm bilgi türlerine karşı bir tutum takınan postmoderniteye karşı postendüstriyel yapı başta bilimsel bilgi olmak üzere tüm hakikat iddialarına açık bir tutum takınır. Özellikle bilim modern ulus-devletlerin üretim hayatında önemini koruyacak ve hatta daha da güçlenecektir (Lyotard, 2013, 15). Bu noktada postmodern ile postendüstriyel dinamikler arasında diğer bir çatışma alanı ortaya çıkmaktadır ki bu hakikatin varlığıyla ilgilidir. Postmodernite her türlü evrensel hakikat iddialarına kapıları kapatırken postendüstriyel olgu başta bilimsel ve teknik bilginin gerçekliği olmak üzere hakikatin varlığını kabul eden bir tutum benimsemektedir. Dolayısıyla postmodern ile postendüstriyel olgu arasındaki diğer bir çatışma alanı bilgi boyutunda kendisini göstermektedir.

Postmodern ile postendüstriyel dinamikler arasındaki diğer bir çatışma alanı kimlikler düzeyinde ortaya çıkmaktadır. Postmodern dönemde kimlikler zaman ve mekan dışı bir mahiyete bürünerek son derece akışkan bir hal almışlardır. Bu dönemde kimlikler aşırı bir biçimde parçalanmış, geçişken ve çoklu bir yapıya bürünmüştür. Postmodernitenin toplumsal ve bireysel kimlik inşası, modern paradigmanın aksine, sosyokültürel koşullar içerisinde ortaya çıkan parçalanmış, çeşitlilik arz eden, karmaşık ve göreceli bir yapı sunmaktadır. Postmodern dönemin egemen kimlik söylemi heterojenlik ve farklılık içinde biçimlenmektedir (Güven, 2015, 276-277). Postmodern kültürün tanırsız karakteri, Parmanides'ten Platon'a ve Descartes'tan Spinoza'ya değin ortaya çıkmış olan, Varlık'la düşünce birleşiminin ve dolayısıyla birliğin araştırılması demek olan metafiziğin de sonuna işaret etmektedir (Touraine, 2014, 143). Özünde hiçbir tanımlayanın bulunmadığı postmodern durumun kendisi bir kesinliksizlik belirtmektedir. Mutlak doğrunun olmadığı bir dünyada, tüm bütüncül söylemler köksüzlük içerisinde yeniden oluşturularak, genel ve evrensel boyuttaki tüm hakikat anlatıları yıkılır (Okutan, 2015, 132). Postmodern kültürde bilginin meşrulaştırılması sorunu farklı bir yapıya bürünmüştür. Büyük anlatılar, ister özel isterse de genel düzeyde olsun, tümü inanırlığını yitirmişlerdir (Lyotard, 2013, 74).

Günümüzde postmodernite sadece moderniteye yapılmış olan bir eleştiri olarak adlandırılmaktan çoktan çıkmış bulunmaktadır. Postmodernite kapitalizmle buluştuktan beri, tüm insanları hem yerel hem de küresel ölçekte etkileyen bir olgu haline gelmiştir. Bu etkileme yalnızca belirli bir konu ve yaşam biçimiyle sınırlı değildir. Postmodern etki hayatın tüm alanlarına ulaşmıştır. Bireysel hayatın zihinsel, duygusal ve inanç boyutundan tutun toplumsal hayatın sosyal, ekonomik, eğitim ve din alanını da bu olguyla karşılaşmış veya karşılaşmaktadır (Sungur, 2016, 378). Dolayısıyla postmodern durum her ne kadar sosyokültürel bir dinamik olarak ortaya çıkmış olsa da etkisi itibariyle genel bir özellik arz etmektedir.

Postmodernizmin çağdaş kültür hayatının egemen düşüncesi olduğundan beri kimse, tarihe veya topluma diyalektik ve eleştirel düşünce açısından bakmamaktadır. Tarih ve toplum böyle bir gösteriden arındırılmıştır. Bu dönemde anlamın anlamı olmadığından herhangi asıl olan şey her türlü gerçekliğe duyarsızlaşmaktadır (Baudrillard, 2022, 220-221). Ortaya çıkan bu durum bireysel benlik üzerinde ciddi bir tehdit oluşturmaktadır. Bu nedenle günümüzün egemen düşüncesi öz savunmadır. Korunacak bir benlik kaldıysa kişinin benliğini korumasıdır (Horkheimer, 2016, 153).

Postmodernitenin toplumsal dünyasında yükselen değer tüketimdir. Tüketim kültürünün egemen hale geldiği postmodern toplumlarda birey radikal yabancılaşmayla karşı karşıya kalmıştır. Bu dönemde metanın genel mantığı sadece emek ve üretim süreçlerine değil, aynı zamanda tüm kültürel hayata ve insani ilişkilere yayılarak genelleşti. Her şeyin kar değeriyle ölçüldüğü ve gösterisel hale geldiği, başka bir ifadeyle her şeyin imge, gösterge ve tüketilebilir maddeler olarak çağrıştırılması ve düzenlenmesi gibi derin anlamda her şey bu mantık tarafından ele geçirildi (Baudrillard, 2022, 251). Tüketimin amaç ve ortak payda haline geldiği postmodern toplumlarda kamusal alanın da tüketimle ilişkisinin genişlemekte ve derinleşmekte olduğu ifade edilebilir (Sungur, 2011, 28). Bu dönemde insanın eşya üzerinde egemenlik kurma isteği ne kadar çoğalır, eşyanın da onun üzerindeki tahakkümü o düzeyde ağır olur ve insan varoluşsal özelliklerinden o derece uzaklaşır, zihni de giderek biçimsel bir akıl otomatına dönüşür (Horkheimer, 2016, 154).

Temelde postmodernizme yönelik eleştiriler iki noktada yoğunlaşır. İlk eleştiri, postmodernitenin göreceliğe yaptığı aşırı vurgudur. İkinci eleştiri ise, postmodernizmin aklın sınırlarına dair güçlü ilgi ve eş zamanlı

sempatisidir. Ezcümle, postmodernite modernitenin eleştirisini yaparak önemli sorunları gündeme getirmekle birlikte, bu sorunlara cevap veya çözüm üretememektedir (Wenzel, 2012, 300). Bugün çok miktarda haber ve bilgiye erişilebilmesine karşın giderek daha az anlamın olduğu bir dünyada bulunmaktayız (Baudrillard, 2022, 121). “Postmodernist hareket böylece dünyanın modernist tasarımının yıkımını en uc noktasına ulaştırır. Toplumsal yaşamın alanlarıyla –sanat, iktisat, siyaset- yine o toplumsal yaşamın tamamlayıcısı olan, bu alanların her birinin araçsal akli kullanımı arasındaki işlevsel farklılaşmayı reddeder. Böyle yapmakla, toplumsal yaşamın toplumötesi garantörlerine –akıl, tarih ya da işçi sınıfının kurtuluşu- gönderide bulunan hem toplumsal ve siyasal hem de estetik yüksek kültürle kitle kültürü arasındaki ayrımı da reddeder” (Touraine, 2014, 242).

Modern toplum belirli amaç, değer ve kuralların bulunduğu bir kültür inşa etmişti. Bu kültürde emirler, yasaklar, iyi ve kötü, doğru veya yanlış az çok belliydi. Her ne kadar modernite geleneği tasfiye etmiş olsa da yine de bir ışıktan söz edilebilmekteydi. Postmodernite ise moderniteden kalan o ışığı da tasfiye etmiştir. Böyle bir dünyada iyi ve kötü, doğru ve yanlış iç içe geçmiş, hatta bulanıklaşmıştır. Her şeyin birbirine karıştığı bir dünyada iyi ve kötü kavramları belirsiz hale gelmiştir (Okutan, 2015, 145). Ezcümle, postmodernitenin yaşamsal özü, kimliğin kararlılığı değil, sabitlikten ve kesinlikten kaçınmaktır (Bauman, 2019, 132).

Postmodern ile postendüstriyel olguların çağdaş dünyada bir arada bulduklarından hareketle, bu iki unsurun bir çatışma halinde oldukları rahatlıkla ifade edilebilir. Söz gelimi postmodernitenin müphemliği, geçiciliği ve göreceliği öne çıkaran yapısına karşılık, postendüstriyalizm bilgiyi, bilimi, üretimi ve tekniği öne çıkarmaktadır. Etkileşim yoğun ve diyalektiktir.

Sonuç

Postmodernizm veya postmodern durum olarak kavramsallaştırılan olgunun çıkış sürecine ve genel niteliklerine bakıldığında şöyle bir değerlendirmeye varılabilir. Postmodernizm başlangıçta modernitenin sorun ve açmazlarına yönelik bir eleştiri olarak ortaya çıkmışken zamanla bu duruşun dışına çıkarak yeni bir kültürel oluşuma zemin hazırlamıştır. Bu zemin mutlak doğruyu reddeden ve her şeyi göreceli hale getiren bir ortam yaratmıştır. Böylece toplumsal hayatın akıl, bilim, teknik ve benzeri yapılar üzerine kurulan boyutunu gölgeleyen bir tutum takınmıştır.

Çağdaş toplumun iki temel dinamik ekseninde işlediğini söylemek mümkündür. Postmodernizm ve postendüstriyalizm. Ancak bu iki yapının uyum içerisinde oldukları pek söylenemez. Çünkü, postendüstriyel yapı bilim, teknik ve akıl üzerine, başka bir ifadeyle temel doğrular ve düzen üzerine yaslanırken, postmodern yapı insanın arzu, istek ve yorumlarını merkeze alarak, bu alanda doğrudan ve düzenden söz edilemeyeceğini savunmaktadır. Böylece bir yanda *genel doğrular*, diğer yanda *doğrunun göreceliği* bulunmaktadır. Dolayısıyla bu yapılar arasında diyalektik bir ilişkinin varlığı rahatlıkla müşahade edilebilir. Burada doğru ile göreceliğin, mutlak ile müphem bir mücadelesi söz konusudur.

Günümüzde toplumsal hayatın baskın ve bağlayıcı bir gerçekliği söz konusudur. Bu da bilgi toplumu ya da postendüstriyel toplum gerçeğidir. Ancak postendüstriyel toplumun kültür ayağı önemli bir sorunsal oluşturduğundan bugün insanlığın huzur ve güvenlik içinde bulunduğundan söz etmek son derece zordur. Dolayısıyla salt bilgi, bilim ve teknolojinin insanlığa huzur, güvenlik ve barış getirdiğini söyleyebilmek pratikte oldukça zordur (Meder, 2001, 80).

Sonuç olarak, çağdaş toplumun bir boyutuyla postmodernizmin, diğer boyutuyla postendüstriyalizmin eş zamanlı egemenliği altında bulunduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca bu ikili yapı arasında diyalektik bir ilişki de söz konusudur.

Kaynakça

- Akça, G. (2005). Modernden Postmoderne Kültür ve Kimlik. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 15, 1-24.
- Baudrillard, J. (2016). *Tüketim Toplumu*. çev: Hazal Deliceçaylı & Ferda Keskin, Ayrıntı Yayınları.
- Baudrillard, J. (2022). *Simülakrlar ve Simülasyon*. çev: Oğuz Adanır, Doğu Batı Yayınları.
- Bauman, Z. (2019). *Postmodernlik ve Hoşnutsuzlukları*. çev: İsmail Türkmen, Ayrıntı Yayınları.
- Çuhacı, A. (2007). Ulrich Beck'in Risk Toplumu Kuramı. *Sosyoloji Dergisi* 14, 129-157.
- Giddens, A. (2013). *Sosyoloji*. çev: Oktay Özdemir, Kırmızı Yayınları.

- Giddens, A. (2014). *Modernliğin Sonuçları*. çev: Ersin Kuşdil, Ayrıntı Yayınları.
- Gözgü, F. & Mutioğlu, H. (2012). Toplumun Değişen Yüzü: Bilgi Toplumu ve Bilişim Kültürü. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi* 1(1), 465-476.
- Gül, E. C. (2016). Postmodern Sanrı ve Yabancılaşma Gerçeği. *Toros Üniversitesi İİSBF Sosyal Bilimler Dergisi* 3(6), 75-107.
- Güven, S. (2015). Postmodern Kimliklerin Kurulumu. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi* 9(1), 266-286. <https://doi.org/10.18094/si.33671>.
- Horkheimer, M. (2016). *Akıl Tutulması*. çev: Orhan Koçak, Metis Yayınları.
- Kaypak, Ş. (2011). Bilgi Toplumu Olma Yolunda Kentsel Değişim ve Bilgi Kentleri. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi* 6(1), 117-130.
- Lyotard, J. F. (2013). *Postmodern Durum*. çev: İsmet Birkan, Bilgesu Yayıncılık.
- Meder, M. (2001). Bilgi Toplumu ve Toplumsal Değişim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 9, 72-81.
- Möngü, B. (2013). Postmodernizm ve Postmodern Kimlik Anlayışı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 17(2), 27-36
- Okutan, B. B. (2015). Postmodern Toplumsal Metin ve Din: Gölgesizler Örneği. *Milel ve Nihal Dergisi* 12(2) 125-148. <https://doi.org/10.17131/milelnihal.65743>.
- Örs, H. B. (2009). Postmodern Dünyada İdeolojinin Dönüşümü. *İ.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi* 40, 1-12.
- Parlak, Z. (2004). Sanayi Sonrası Toplum Teorilerinin Eleştirel Bir Değerlendirmesi. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 8, 95-125.
- Parlar, H. (2012). Bilgi Toplumu, Değişim ve Yeni Eğitim Paradigması. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi* 4, 193-209.
- Ritzer, G. (2016). *Büyümsü Bozulmuş Dünyayı Büyülemek*. çev: Funda Payzın, Ayrıntı Yayınları.
- Selçuk, S. S. (2012). Postmodern Dönemde Farklılığın Kutsanması ve Toplumun Parçacılaştırılması: “Öteki” ve “Ötekileştirme”. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi* 15(2), 78-99.
- Sungur, S. (2011). Tüketime Küreselleşmesi ve Tüketim Tapınakları: Postmodern Panayır Yerlerinde Alışveriş. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi* 14, 7-35.
- Sungur, Erol. “Postmodern Tüketim Anlayışında Dindar Yaşam Biçimleri.” Doktora Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize, 2016.
- Şaylan, G. (2020). *Postmodernizm*. İmge Kitabevi Yayınları.
- Tekeli, İ. (2017). Postmodernizm Tartışmaları Üzerine Düşünceler. *Possible Düşünme Dergisi* 10, 8-19.
- Toffler, A. (2008). *Üçüncü Dalga*. çev: Selim Yeniçeri, Koridor Yayıncılık.
- Touraine, A. (2014). *Modernliğin Eleştirisi*. çev: Hülya Uğur Tanrıöver, Yapı Kredi Yayınları.
- Turner, B. S. (1999). Oryantalizm, Postmodernizm ve Din. *Postmodernizm ve İslam, Küreselleşme ve Oryantalizm*, ed. Abdullah Topçuoğlu & Yasin Aktay, Vadi Yayınları.
- Yeşilorman, M. & Koç, F. (2014). Bilgi Toplumu'nun Teknolojik Temelleri Üzerine Eleştirel Bir Bakış. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 24(1), 117-133. <https://doi.org/10.18069/fusbed.72486>
- Wenzel, G. (2012). Postmodernizm ve Din. çev: Ali Ayten, *Din Sosyolojisi Kuram ve Yöntem*, ed. Peter B. Clarke, İmge Kitabevi.
- Yıldız, H. (2005). Postmodernizm Nedir?. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 13, 1-15.

EXTENDED SUMMARY

The main aim of this study is to examine the relationship between the socioeconomic form (postindustrial structure) and the sociocultural form (postmodern structure), which constitute the two basic characters of contemporary society, and its effects on society from a sociological perspective.

Today, it is possible to talk about two prominent characteristics of societies. The first is the postindustrial structure, which emerged on the socioeconomic level and transformed social life to a great extent, and is a reflection of the industrial and information revolutions. This socioeconomic form, also called information society or post-industrial society, emerges as a fundamental and indispensable element of contemporary society.

The postmodern structure, which is the second basic feature of contemporary society, constitutes the socio-cultural and moral structure of this society. This structure emerged as a critique of modernity and its displacement, and then relativized the socio-cultural and moral structure in an extreme way and destroyed all the truths in the field.

It is of great importance to understand and explain the structure, functioning and relationship between the phenomena of postmodern society and postindustrial society, which constitute the basic parameters of modern society, as well as their social and individual consequences.

In this study, first of all, the concepts of postmodernism and postindustrialism will be emphasized, and then the relationship between them and their social/individual results will be tried to be revealed. As a result, it will be tried to reach an evaluation of the social structure produced by this contradictory binary structure.

When we look at the general characteristics of the phenomenon or situation conceptualized as postmodernism or postmodernity, we look at the general characteristics of the phenomenon or situation, which opposes universal truths, it doesn't matter whether they come from religions or ideologies, emphasizes pluralism, relativism and transience and is based on these values, and emerges as a harsh criticism against modernism. It can be understood as a philosophical attitude that manifests itself in a widespread and effective way today. The historical emergence of postmodernism paradoxically coincides with a postindustrial period.

It can be stated that contemporary societies are at a post-industrial stage in all social areas, especially in the socioeconomic structure, or they have developed towards this stage. In the post-industrial stage, information and information technologies are of primary importance. Considering the social structure of this stage, it can be said that it provides a rational and systematic analysis of life, and it has a tendency and aim to build the society on a certain systematic. As a matter of fact, there is an order and system setup in the nature of knowledge. Therefore, the information society or postindustrial social structure aims to bring a healthy form and functioning to social life. In other words, the postindustrial society is a cosmic society and performs a function such as structuring all areas of life, including economic life, accordingly.

Basically, criticisms of postmodernism concentrate on two points. The first criticism is postmodernity's overemphasis on relativism. The second criticism is postmodernism's strong concern with the limits of reason and its simultaneous sympathy. In short, postmodernity raises important problems by criticizing modernity, but it cannot produce answers or solutions to these problems. Today, we live in a world where there is less and less meaning, despite the fact that a great deal of news and information is available. The postmodernist movement thus brings the destruction of the modernist design of the world to its climax. It rejects the functional differentiation between the fields of social life—art, economics, politics—and the use of instrumental reason in each of these fields, which are also complementary to that social life. In doing so, it also rejects the distinction between high culture and mass culture, both social and political and aesthetic, which refer to the trans-societal guarantors of social life—reason, history, or the emancipation of the working class.

Modern society had built a culture with specific goals, values, and rules. In this culture, orders, prohibitions, good and bad, right or wrong were more or less clear. Although modernity had liquidated the tradition, it was still possible to speak of a light. Postmodernity, on the other hand, has also eliminated that light left over from modernity. In such a world, good and bad, right and wrong are intertwined, even blurred. In a world where everything is mixed up, the concepts of good and bad have become ambiguous. In short, the vital essence of postmodernity is not the stability of identity, but the avoidance of fixity and certainty.

Considering that postmodern and postindustrial phenomena coexist in the contemporary world, it can be easily stated that these two elements are in conflict. For example, in contrast to the structure of postmodernity that emphasizes ambivalence, temporality and relativity, postindustrialism emphasizes knowledge, science, production and technique. The interaction is intense and dialectical.

It is possible to say that contemporary society operates on two basic dynamic axes. Postmodernism and postindustrialism. However, it cannot be said that these two structures are in harmony. Because, while the postindustrial structure is based on science, technique and reason, in other words, on fundamental truths and order, the postmodern structure puts human desires, wishes and interpretations in the center and argues that it is not possible to talk about direct and order in this field. Thus, there are general truths on the one hand and the relativity of truth on the other. Therefore, the existence of a dialectical relationship between these structures can be easily observed. Here, there is a struggle between truth and relativity, absolute and ambiguous.

As a result, it is possible to say that contemporary society is under the domination of postmodernism in one dimension and postindustrialism in the other. There is also a dialectical relationship between these two structures.

TERMAL TURİZME YÖNELİK DENEYİMLEME KALİTESİNİN MÜŞTERİ GÜVENİ VE TAVSİYE ETME NİYETİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF THE EFFECT OF EXPERIENCE QUALITY IN THERMAL TOURISM ON CUSTOMER TRUST AND RECOMMENDATION INTENTION

Şükran KARACA
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Turizm Fakültesi
Turizm İşletmeciliği
sukrankaraca@gmail.com
ORCID: 0000-0002-0268-1810

Esra ÖZKAN ÖNEM
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Turizm Fakültesi
Gastronomi ve Mutfak Sanatları
cozkanonem@cumhuriyet.edu.tr
ORCID: 0000-0001-5951-3466

Muhammed YILDIZ
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Turizm Fakültesi
Gastronomi ve Mutfak Sanatları
yildizmd@yandex.com.tr
ORCID: 0000-0002-0407-8783

ÖZ

Geliş Tarihi:

27.03.2023

Kabul Tarihi:

03.06.2023

Yayın Tarihi:

30.06.2023

Anahtar Kelimeler

Termal Turizm
Deneyimleme
Kalitesi
Güven
Tavsiye Etme

Keywords

Thermal Tourism
Quality of
Experience
Trust
Recommendation

Tarihi çok eski zamanlarda kaplıca ziyaretlerine kadar dayanan termal turizm, sağlığı geliştirme amacıyla yapılan bir turizm çeşididir. Termal turizm kapsamında doğal kaynaklardan elde edilen, rahatlatıcı ve dinlendirici etkisi olan termal sular ve çamurlar çeşitli hastalıkların tedavisi için kullanılmaktadır. Türkiye, ekonomik anlamda önemli bir sektör olan termal turizm açısından yüksek bir potansiyele sahiptir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, termal turizme yönelik deneyimleme kalitesinin müşteri güveni ve tavsiye etme niyetine etkisinin incelenmesidir. Bu kapsamda Türkiye’de yaşayan 18 yaş ve üzeri daha önce termal tatile gitmiş 563 kişiden çevrimiçi anket tekniği ile veriler elde edilmiştir. Tanımlayıcı bulgular elde edildikten sonra normal dağılım analizleri yapılmıştır. Ardından deneyimleme kalitesinin müşteri güveni ve tavsiye etme niyeti üzerine etkisini test etmek için yapısal eşitlik modellemesi kapsamında doğrulayıcı faktör analizi ve yol analizi yapılmıştır. Yapılan analizlerde; deneyimleme kalitesi boyutlarından etkileşim kalitesi, sonuç kalitesi ve eğlence deneyiminin müşteri güvenini pozitif, fiziksel çevre kalitesini müşteri güvenini negatif, eğlence deneyimi ve müşteri güveninin tavsiye etme niyetini pozitif etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar ışığında termal turizmin potansiyelinin artırılmasına yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

ABSTRACT

Thermal tourism, which its history dates back to hot spring visits in ancient times, is a type of tourism for the purpose of improving health. Within the scope of thermal tourism, thermal waters and muds, which are obtained from natural resources and have a relaxing and relaxing effect, are used as a supplement in the treatment of various diseases. Türkiye has a high potential in terms of thermal tourism, which is an economically important sector. In this direction, the aim of this study is to examine the effect of experience quality for thermal tourism on customer trust and intention to recommend. In this context, data were obtained by online survey technique from 563 people aged 18 years and older living in Türkiye who had gone on a thermal holiday before. After the descriptive findings were obtained, normal distribution analyses were performed. Then, confirmatory factor analysis and path analysis were performed within the scope of structural equation modelling to test the effect of experience quality on customer trust and intention to recommend. In the analyses made it was concluded that; interaction quality, result quality and entertainment experience positively affect customer trust; physical environment quality negatively affects customer trust; entertainment experience and customer trust positively affect the intention to recommend. In the light of obtained results, various suggestions have been made to increase the potential of thermal tourism.

DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1271251>

Atıf/Cite as: Karaca, Ş., Özkan Önem, E., & Yıldız, M. (2023). Termal turizme yönelik deneyimleme kalitesinin müşteri güveni ve tavsiye etme niyetine etkisinin incelenmesi. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(2), 1050-1066.

Giriş

Termal turizm bireylerin sağlık sorunlarına çözüm bulmasının yanında koruyucu ve tamamlayıcı işlevleri de olan büyük bir sektördür. Turizm tarihi incelendiğinde kaplıca ziyaretlerinin ilk turizm hareketleri arasında yer aldığı görülmektedir. Tarih öncesi dönemlerde dahi çevrelerindeki doğal su kaynakları insanlar tarafından tecrübe edilerek onun temizleyici ve rahatlatıcı özellikleri fark edilmiş olmalıdır. Bu bağlamda termal suların kullanımının insanlık tarihi kadar eski olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır (Topay ve Küçük, 2010; Akoğlan Kozak vd., 2013). Son yıllarda termal turizm, SPA ve wellness turizmiyle birlikte bir sağlık turizmi çeşidi olarak anılmaktadır. Su; SPA, wellness ve termalde ortak unsurdur. Termal turizm, sağlık ve güzellik açısından iyileşmek veya mevcut durumu korumak amacıyla termal suların, çamurların, masaj tekniklerinin tıbbi bir reçete olarak uygulanabildiği diğer turistik hizmetlerin de karşılandığı bir turizm çeşididir (Çiçek ve Avderen, 2013).

Bu alanda yapılan birçok bilimsel çalışmada termal suların bazı hastalıkların tedavisinde fayda sağladığı kanıtlanmıştır. Termal su kullanılarak solunum sistemi hastalıkları, cilt hastalıkları, romatizmal hastalıklar, sindirim sistemi hastalıkları gibi çok farklı alanlarda tedavi sunulabilmektedir (Köroğlu, 2015). Dünya çapında önemli bir ekonomik sektör haline gelen termal turizm açısından ülkemiz de yüksek bir jeotermal potansiyeline sahiptir. Jeotermal kaynakların sayısı bakımından ülkemizin dünyada yedinci Avrupa’da ise birinci sırada yer aldığı bilinmektedir. Yoğunlukla ülkemizin kuzey, doğu ve batısındaki fay hatları üzerinde konumlanan jeotermal kaynaklar ısı ve mineral madde içeriği bakımından da çeşitlilik arz etmektedir. Termal kaynaklarımızın doğal çıkışlı olması, yüksek debiye sahip olması ve eriyik maden değeri bakımından zengin olması ülkemizi bu turizm alanında avantajlı bir duruma getirmektedir. Ancak Sağlık Turizmi Derneği verilerine göre ülkemizde bulunan 1800 civarındaki sıcak su kaynağının sadece %6’sı turistik amaçlı kullanabilmektedir (Şengül ve Bulut, 2019).

Termal turizm açısından önemli kaynaklara sahip olan Türkiye’nin bu potansiyelinin değerlendirilebilmesi ve elde edilen termal turizm gelirinin artırılabilmesi için turistlerin tatil süreci ile ilgili deneyimleme kalitesinin objektif olarak belirlenmesi gerekmektedir. Termal turizme yönelik deneyimleme kalitesi ile ilgili değerlendirmeler konuk güveninin ve tavsiye etme niyetinin sağlanabilmesi açısından eksik noktaların tespit edilmesini mümkün kılmaktadır. Deneyimleme kalitesi kavramı aslında geleneksel pazarlama anlayışının bazı tüketici davranışlarını açıklamakta yetersiz kalmasına bağlanmıştır. Tüketicilerin sadece ürün fonksiyonlarına veya yararına bakarak karar vermediği, rasyonel ve duygusal verileri bir arada değerlendirerek satın alımın gerçekleştiği düşünülmektedir (Schmitt, 1999). Turizm faaliyetleri özellikle bireylerin deneyimlerinden oluşmaktadır yani turizm faaliyetleri sırasında turistler deneyim satın almaktadır (Otto ve Ritchie, 1996). Aynı hizmeti satın alan bireylerin dahi yaşadıkları deneyimlerin farklılaştığına yönelik araştırmalar mevcuttur. Yani deneyim sübjektif bir kavramdır ve bireylerin bir faaliyet sonrasında hatırladığı duygusal, fiziksel ve bilişsel etkinliklerdir (Schmitt, 1999; Kao vd., 2007).

Literatür taramasında termal turizmde deneyimleme kalitesinin çalışıldığı araştırmalara rastlanamamış olması nedeniyle yürütülen bu araştırma ile Türkiye’de termal turizme yönelik deneyimleme kalitesinin müşteri güveni ve tavsiye etme niyetine etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Turizmde müşterilerle iyi ilişkiler geliştirmek konunun işletmeyi başkalarına tavsiye etmesi yani bir nevi gönüllü reklam elçisi olmasını sağlayabilmektedir. İşletmenin amaçlarına ulaşabilmesi için konunun işletmeye güven duyabilmesi ve kaliteli bir hizmet almasının önemli olduğu bilinmektedir. Sunulan hizmetin kalitesi onu deneyimleyen konunun özelliklerine göre farklı algılanabildiğinden Türkiye’de farklı demografik özelliklere sahip katılımcıların termal turizme yönelik deneyimleme kalitesinin ortaya konulmasına yönelik bu araştırmanın özgün ve önemli olduğu düşünülmektedir.

Kuramsal Çerçeve

Termal turizm sektörünün insanlara çok farklı deneyimleri bir arada sunabilme özelliğine sahip olması nedeniyle deneyimleme kalitesi bağlamında yapılacak araştırmalara uygun bir alan olduğu düşünülmektedir. Termal turizm deneyimleri konunun kişilik özelliklerine hatta anlık ruh haline göre şekillenebilen, değişken ve sübjektif bir yapı gösterebilmektedir. Genel olarak turistlerin termal turizm tesislerinden çekici hijyenik bir çevre, sakin bir atmosfer, nitelikli ve güler yüzlü personel ve güven duygusu veren bir tatil süreci beklentisinde oldukları bilinmektedir (Smith, 2021). Bu beklentilerin işletme tarafından sunulabilmesinin müşteri güveni ve işletmeyi başkalarına tavsiye etme niyetini etkilemesi kaçınılmazdır. Termal turizm alanında deneyimleme kalitesi ile ilgili yapılmış bir çalışma bulunmamasına rağmen medikal turizm alanında yapılan bazı çalışmalarda deneyimleme

kalitesi, müşteri güveni ve tavsiye etme niyeti arasında ilişki olduğu görülmektedir (Wu vd., 2016; Polat ve Aydın, 2022).

Termal turizm işletmelerinde kaliteli hizmet göstergelerinden biri de konuk güvenini sağlamaya yönelik uygulamalardır. Konuğun güveni temelde tesisin sunmayı vadettiği hizmeti tam, eksiksiz ve doğru bir şekilde yerine getirebilmesi ile alakalıdır. Konuyla ilgili yapılan birçok çalışma güvenin memnuniyet ve hizmet kalitesi ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Baker vd., 2003; Delgado Ballester ve Munuera-Aleman, 2001; Han ve Hyun, 2015). Gounaris ve Venetis (2002) ile Chenet vd., (2010) tarafından yapılan araştırmalarda da deneyimleme kalitesinin müşteri güvenini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Destinasyon tercih sürecinin karar verme aşamasında çok önemli bir rol üstlenen tavsiye etme niyetinin de deneyimleme kalitesi ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Günümüzde her ne kadar dijital pazarlama olanakları gelişmiş olsa da insanların tanıdıkları vasıtasıyla duydukları tavsiyelerin işletme tercihinde çok etkili olduğu birçok araştırma ile ortaya koyulmuştur (Ateşoğlu ve Bayraktar, 2011; Ünal ve Demirel, 2011; Çaylak ve Tolon, 2013; Mustafaoğlu ve Boztepe Taşkıran, 2020). Literatürde tavsiye etme niyetinin deneyimleme kalitesi ile ilişkili olduğunu gösteren bazı araştırmalar mevcuttur (Türkatarhan, 2019; Tsai vd., 2020; Cole ve Scott, 2004; Luo vd., 2018; He vd., 2021; Suhartanto vd., 2020). Bu bağlamda termal turistlerin yaşadıkları deneyimin kalitesi hem işletmeye duydukları güven hem de tavsiye etme davranışı ile ilişkilendirilebilir. Buradan hareketle aşağıdaki iki ana hipotez oluşturulmuştur:

H1: *Termal turizmde deneyimleme kalitesi müşteri güvenini etkiler.*

H2: *Termal turizmde deneyimleme kalitesi tesisi tavsiye etme niyetini etkiler.*

Araştırma kapsamında deneyimleme kalitesini oluşturan etkileşim kalitesi, fiziksel çevre kalitesi, sonuç kalitesi, yönetim kalitesi ve eğlence deneyimi boyutlarının güven ve tavsiye etme davranışı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Etkileşim kalitesi boyutu ile farklı sebeplerle termal tesisleri ziyaret eden konukların işletmeden profesyonel, ilgili, güler yüzlü, sorun çözücü bir yaklaşım beklentileri ifade edilmektedir. Etkili bir iletişimle bu süreci yürütebilecek kalifiye personel bu bağlamda önem kazanmaktadır ve müşteri güveni ve tavsiye etme niyeti üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Bu bilgilerden hareketle şu iki alt hipotez oluşturulmuştur:

H1a: *Termal turizmde etkileşim kalitesi müşteri güvenini etkiler.*

H2a: *Termal turizmde etkileşim kalitesi tavsiye etme niyetini etkiler*

Fiziksel çevre kalitesi termal tesislerin genel atmosferi ile ilgilidir. Tesisin fiziki imkânları (odalar, havuz ve diğer rehabilitasyon alanları, rekreasyon faaliyetleri için planlanan alanlar, havalandırma, ferahlık, kullanılan renk, ışıklandırma vb.) konukların beğenisini kazanacak düzeyde bir donatıma sahip olmalıdır. Fiziksel çevre içerisinde hijyen ve güvenlik uygulamaları da bulunmaktadır. Belber ve Turan (2015) tarafından yapılan bir araştırmada termal turizm tesislerinin sunduğu hizmetlerin somut bir göstergesi olarak olumlu bir fiziksel çevrenin, konuklarda, rahatlama, mutluluk ve heyecanlanma gibi duygulara neden olabildiği belirtilmiş ve termal tesislerdeki fiziksel çevre özelliklerinin konuk tatmini üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fiziksel çevrenin konukların güven ve tavsiye etme davranışı üzerinde olumlu etkisi olacağı düşüncesinden hareketle aşağıdaki iki alt hipotez oluşturulmuştur:

H1b: *Termal turizmde fiziksel çevre kalitesi müşteri güvenini etkiler.*

H2b: *Termal turizmde fiziksel çevre kalitesi tavsiye etme niyetini etkiler*

Sonuç kalitesi termal turizm tesisinde sunulan tüm hizmetlerin konukları tatmin edebilecek, kendilerini değerli hissetmelerini sağlayacak ve beklentilerini cevaplayabilecek düzeyde olması ile ilgilidir. Konuğun işletmeden olumsuz deneyimler yaşamadan ayrılabilmesi, işletmeyi ziyaret amacının tatmin edilmesi sonuç kalitesi ile bağlantılıdır. Bu durumda güven ve tavsiye etme niyetinin de olumlu olması beklenmelidir. Sonuç kalitesi ile ilgili olarak şu iki alt hipotez oluşturulmuştur:

H1c: *Termal turizmde sonuç kalitesi müşteri güvenini etkiler.*

H2c: *Termal turizmde sonuç kalitesi tavsiye etme niyetini etkiler.*

Deneyimleme kalitesinin boyutlarından biri de yönetim kalitesidir. Bu boyut işletmenin hizmet sunumu sürecinde herhangi bir aksamaya meydan vermemesine odaklanmaktadır. Kaliteli bir yönetsel süreç müşteri

odaklı ve sürekli iyileştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunmayı tercih ettiğinden konunun istek ve ihtiyaçlarını karşılama konusunda hassasiyet gösterecektir. Yönetim kalitesi işletmeye duyulan güveni ve konunun tavsiye etme niyetini doğrudan etkileme kapasitesine sahip boyutlardan biri olarak görüldüğünden aşağıdaki iki alt hipotez oluşturulmuştur:

H1d: *Termal turizmde yönetim kalitesi müşteri güvenini etkiler.*

H2d: *Termal turizmde yönetim kalitesi tavsiye etme niyetini etkiler.*

Eğlence deneyimi boyutu termal turizm faaliyetleri arasında önemi artan unsurlardan biri olarak görülmektedir. Termal turizm işletmelerinin sunmuş olduğu hizmetlerdeki çeşitlilik insanları eğlence, dinlenme ve tatil gibi ihtiyaçlarını gidermek için de termal tesislere çekmektedir. Konuyla ilgili olarak Güvenç (2007), Gustavo (2010), Ünal ve Demirel (2011), Rancic vd. (2014), Ayaz ve Dağ (2017), Çılgınoğlu ve Aytuğar (2021) ve Dülğaroğlu (2021) tarafından yapılan araştırmalar insanların termal turizm işletmelerini sağlık dışında eğlenme dinlenme rahatlama boş zaman etkinlikleri amacıyla da ziyaret ettiklerini göstermektedir. Bu beklentilerle tesise gelen konukların mutlu olarak, rahat ve güzel bir tatil geçirmenin hazzıyla işletmeden ayrılmaları eğlence deneyimi boyutuyla açıklanmaya çalışılmıştır. İşletme tarafından sunulan hizmetlerle yaşanan eğlence deneyiminin güven ve tavsiye etme davranışı üzerinde etkili olacağı düşünüldüğünden şu iki alt hipotez geliştirilmiştir.

H1e: *Termal turizmde eğlence deneyimi müşteri güvenini etkiler.*

H2e: *Termal turizmde eğlence deneyimi tavsiye etme niyetini etkiler.*

Konuklar genel olarak hizmet sağlayıcılara güvenebilmek isterler. İşletmeye verdikleri bilgilerin korunması ile ilgili şüphe duymaları durumunda satın alma davranışı olumsuz etkilenmektedir. Güven duygusunu konunun kişilik özellikleri kadar kullanılan sistemlere ve yasalarla koruma altına alınan haklara da bağlı olduğu bilinmektedir. Yine işletme ile ilgili duyulan olumlu ve olumsuz tavsiyeler, daha önceki deneyimlerde personel ile kurulan yakın ilişkiler de konuk güveni üzerinde etkili olabilmektedir (Koç, 2015). Araştırma kapsamında termal turizm tesislerinde konukta geliştirilebilen güven duygusunun işletmeyi tavsiye etme davranışı üzerinde de etkili olacağından yola çıkılarak şu ana hipotez oluşturulmuştur.

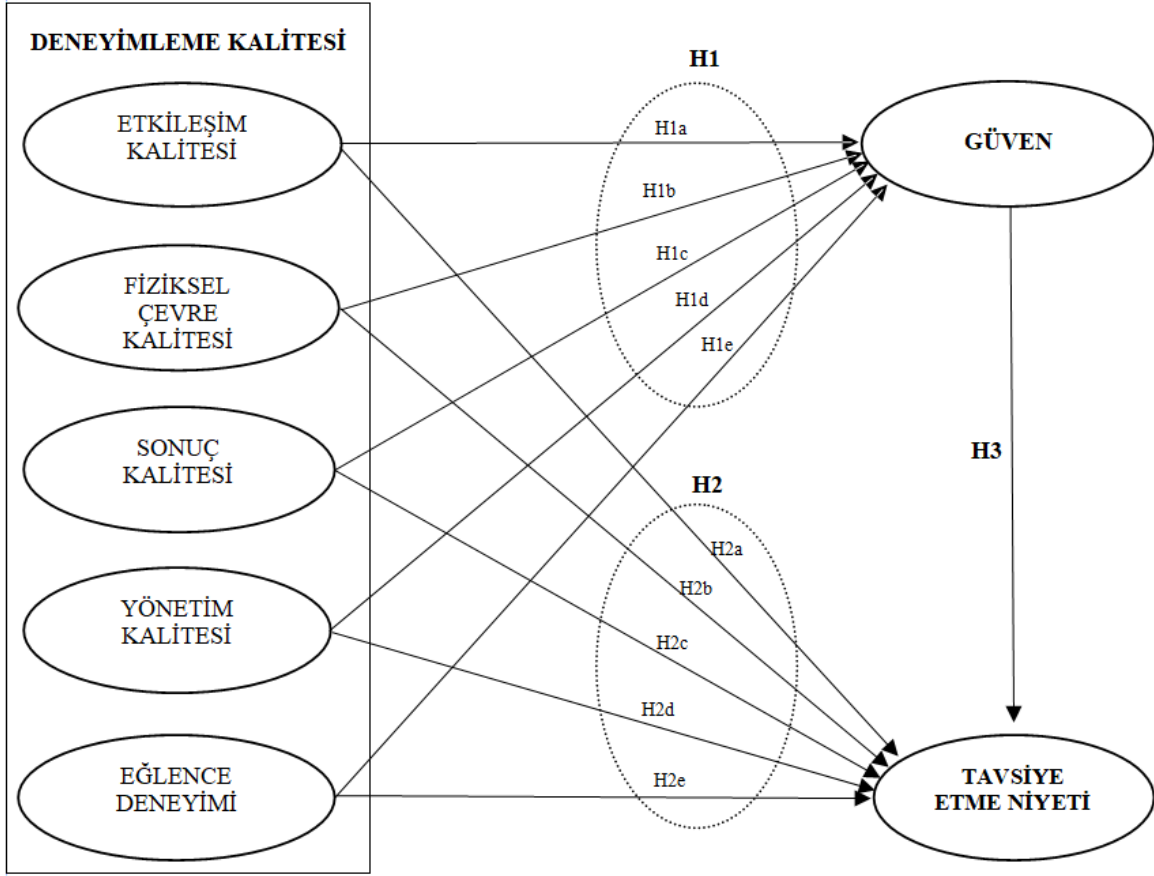
H3: *Termal turizmde müşteri güveni tavsiye etme niyetini etkiler.*

Araştırma kapsamında yapılan literatür taramasına göre deneyimleme kalitesinin müşteri güvenini ve tavsiye etme niyetini; müşteri güveninin tavsiye etme niyetini etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda üç ana hipotez ve 10 alt hipotez oluşturulmuştur.

Yöntem

Bu araştırmanın amacı, termal turizmde yönelik deneyimleme kalitesinin müşteri güveni ve tavsiye etme niyetine etkisinin incelenmesidir. Araştırmada nicel yöntem ve anket tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Türkiye’de yaşayan 18 yaş ve üzerindeki bireyler oluştururken örneklemini daha önce termal tesislerden hizmet almış 563 kişi oluşturmaktadır. Örneklem belirleme yöntemlerinden yargısal örnekleme kullanılmıştır. Yargısal örneklemede örneklem araştırmacının araştırma probleminde en iyi cevap bulacağına inandığı kişilerden oluşmaktadır. Dolayısıyla daha önce termal tesislerden hizmet almış kişilerin çalışma kapsamında en sağlıklı veriyi sağlayacağı düşünülmüştür. Araştırma için oluşturulan anket formunda dört bölüm yer almaktadır: Birinci kısımda Wu vd. (2016) çalışmasından uyarlanan deneyimleme kalitesi ölçeği, ikinci kısımda Su vd. (2017) tarafından oluşturulan müşteri güveni ölçeği, üçüncü kısımda Kao vd. (2007) tarafından geliştirilen ve Polat (2021) tarafından test edilen tavsiye etme niyeti ölçeği, son kısımda demografik sorular bulunmaktadır. Araştırmanın yürütülmesi için Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulunun 06/10/2021 tarihli ve 17 nolu kararı ile etik kurul izni alınmıştır. Veriler çevrimiçi anket tekniği ile Eylül-Aralık 2022 tarihleri arasında toplanmıştır. Toplamda 563 veri elde edilmiştir. Toplanan veriler SPSS ve AMOS programları ile analiz edilmiştir. Tanımlayıcı bulgular ve normal dağılıma yönelik bulgular elde edildikten sonra yapısal eşitlik modeli kapsamında doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Toplanan verilerin ölçüm modeli ile uyumlu olduğu tespit edildikten sonra yol analizi gerçekleştirilerek hipotezler test edilmiştir. Araştırma modeli Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1. Araştırma Modeli



Analiz ve Bulgular

Araştırmaya katılanların demografik özellikleri ile ilgili tanımlayıcı istatistik bilgileri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular

| Cinsiyet | f | % | Medeni Durum | f | % |
|--------------------------|------------|------------|------------------------|------------|------------|
| Kadın | 314 | 55,8 | Evli | 189 | 33,6 |
| Erkek | 249 | 44,2 | Bekar | 374 | 66,4 |
| Yaş | f | % | Eğitim | f | % |
| 18-28 | 367 | 65,2 | İlköğretim/Ortaöğretim | 26 | 4,6 |
| 29-39 | 86 | 15,3 | Lise | 160 | 28,4 |
| 40-50 | 65 | 11,5 | Ön Lisans | 125 | 22,2 |
| 51 yaş ve üzeri | 45 | 8 | Lisans | 200 | 35,5 |
| Meslek/Meşguliyet | f | % | Lisansüstü | 52 | 9,2 |
| Kamu Sektörü | 111 | 19,7 | Gelir | f | % |
| Özel Sektör | 83 | 14,7 | 5500 TL'den az | 283 | 50,3 |
| Serbest Meslek | 25 | 4,4 | 5501-7000 TL | 73 | 13 |
| Öğrenci | 241 | 42,8 | 7001-8500 TL | 86 | 15,3 |
| Ev Hanımı | 42 | 7,5 | 8501-10.000 TL | 58 | 10,3 |
| Emekli | 12 | 2,1 | 10001-10500 TL | 30 | 5,3 |
| İşsiz | 24 | 4,3 | 10501 TL ve üzeri | 33 | 5,9 |
| Diğer | 25 | 4,4 | | | |
| Toplam | 563 | 100 | Toplam | 563 | 100 |

Araştırmaya katılan kişilerin ilk olarak cinsiyet dağılımına bakıldığında; %55,8'i erkek, %44,2'si kadınlardan oluşmaktadır. Medeni durum bakımından %66,4'ü bekar, %33,6'sı evlidir. Yaş dağılımından yarısından fazlası

(%65,2) 18-28 yaş aralığındaki kişilerden; eğitim dağılımında %35,5'i lisans, %28,4'ü lise mezunlarından oluşmaktadır. Katılımcıların meslek dağılımında %42,8 ile öğrenciler ilk sırada yer alırken, gelir durumunda %50,3'ü 5500 TL ve altı bir gelire sahiptir.

Normallik Testi Sonuçları

Araştırma kapsamında toplanan verilerin normal dağılımını test etmek için normallik testi uygulanarak Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) değerleri incelenmiştir. Verilere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 2'de gösterilmiştir:

Tablo 2. Faktörlerin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

| Faktörler | N | Ortalama | Standart Sapma | Çarpıklık | Basıklık | Min | Maks |
|-------------------------|-----|----------|----------------|-----------|----------|------|------|
| Etkileşim Kalitesi | 563 | 3,798 | ,982 | -,635 | -,027 | 1,00 | 5,00 |
| Fiziksel Çevre Kalitesi | 563 | 3,627 | ,974 | -,345 | -,334 | 1,00 | 5,00 |
| Sonuç Kalitesi | 563 | 3,602 | ,964 | -,294 | -,335 | 1,00 | 5,00 |
| Yönetim Kalitesi | 563 | 3,584 | 1,003 | -,381 | -,359 | 1,00 | 5,00 |
| Algılanan Kalite | 563 | 3,928 | ,911 | -,675 | ,081 | 1,00 | 5,00 |
| Müşteri Güveni | 563 | 3,634 | ,937 | -,376 | -,036 | 1,00 | 5,00 |
| Tavsiye Etme Niyeti | 563 | 3,855 | ,920 | -,619 | ,047 | 1,00 | 5,00 |

Tablo 2 incelendiğinde elde edilen Skewness ve Kurtosis değerlerinin normal dağılımın belirleyicisi olan +1,5 ile -1,5 aralığında (Tabachnick ve Fidell, 2013) olduğu görülmektedir. Buna göre normallik şartı sağlanmıştır.

Ölçek Geçerliliği ve Güvenilirliği Analizi

Çalışmada kullanılan ölçeklerin güvenilirliğinin değerlendirilmesi amacıyla iç tutarlılık güvenilirliğinin belirleyicisi olan Cronbach Alfa katsayısı analiz edilmiştir. Ölçeklerin geçerliliğinin test edilmesi için yakınsak geçerliliğin belirleyicisi olan Average Variance Extracted (AVE) ve Composite Reliability (CR) değerleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Ölçeklerin Güvenirlilik ve Geçerlilik Analizleri

| Faktörler | İfadeler | Faktör Yükleri | Cronbach Alfa | AVE | CR |
|-------------------------|----------|----------------|---------------|------|------|
| Etkileşim Kalitesi | EK2 | ,913 | ,890 | ,819 | ,931 |
| | EK3 | ,903 | | | |
| | EK1 | ,900 | | | |
| Fiziksel Çevre Kalitesi | FCK2 | ,911 | ,865 | ,789 | ,918 |
| | FCK1 | ,894 | | | |
| | FCK3 | ,859 | | | |
| Sonuç Kalitesi | SK3 | ,910 | ,860 | ,782 | ,915 |
| | SK2 | ,877 | | | |
| | SK1 | ,867 | | | |
| Yönetim Kalitesi | YK3 | ,908 | ,883 | ,810 | ,927 |
| | YK2 | ,902 | | | |
| | YK1 | ,890 | | | |
| Eğlence Deneyimi | ED4 | ,872 | ,874 | ,726 | ,913 |
| | ED2 | ,851 | | | |
| | ED1 | ,846 | | | |
| | ED3 | ,840 | | | |
| Müşteri Güveni | GV2 | ,897 | ,895 | ,760 | ,927 |
| | GV3 | ,880 | | | |
| | GV4 | ,865 | | | |
| | GV1 | ,846 | | | |
| Tavsiye Etme Niyeti | TD2 | ,859 | ,873 | ,725 | ,913 |
| | TD3 | ,856 | | | |
| | TD1 | ,853 | | | |
| | TD4 | ,838 | | | |

Tablo 3 incelendiğinde Cronbach Alfa değerinin tüm faktörlerde 0,80'in üzerindedir. Ayrıca yakınsak geçerliliğinin belirleyici olan AVE değerleri 0,50'nin CR değerleri ise 0,70'in üzerinde gerçekleşmiştir. Buna göre ölçeklerin yakınsak geçerliliği sağlanmış olup (Hair vd., 2010) iç tutarlılık güvenilirliği yüksek derecede gerçekleşmiştir (Arslantürk ve Arslantürk, 2016). Ayrıca tüm faktörlerde CR değerleri AVE değerlerinden yüksek olması yapı geçerliliğini sağlamaktadır (Hair vd., 2012).

Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Araştırmada kullanılan deneyimleme kalitesi, müşteri güveni ve tavsiye etme niyeti ölçeklerine ayrı ayrı doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA), elde edilen verilerin daha önce keşfedilmiş olan yapıya uygunluğunu belirlemek amacıyla yapılmaktadır (Seçer, 2015). Deneyimleme kalitesi, müşteri güveni ve tavsiye etme niyeti ölçeklerine ilişkin elde edilen uyum iyiliği değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Ölçeklerin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

| Uyum İyiliği Değerleri | İyi Uyum | Kabul Edilebilir Uyum | Ölçekler | | |
|------------------------|---------------------|-----------------------|----------------------|----------------|---------------------|
| | | | Deneyimleme Kalitesi | Müşteri Güveni | Tavsiye Etme Niyeti |
| X2 /sd | $\chi^2/ sd \leq 3$ | $\chi^2/ sd \leq 5$ | 3,906 | 2,997 | - |
| GFI | $0,90 \leq GFI$ | $0,85 \leq GFI$ | ,921 | ,997 | 1,000 |
| CFI | $0,97 \leq CFI$ | $0,95 \leq CFI$ | ,960 | ,998 | 1,000 |
| TLI | $0,95 \leq TLI$ | $0,90 \leq TLI$ | ,949 | ,991 | - |
| (NNFI) | | | | | |
| RMSEA | $RMSEA \leq 0,05$ | $RMSEA \leq 0,08$ | ,072 | ,060 | - |
| SRMR | $SRMR \leq 0,05$ | $SRMR \leq 0,08$ | ,032 | ,007 | ,009 |

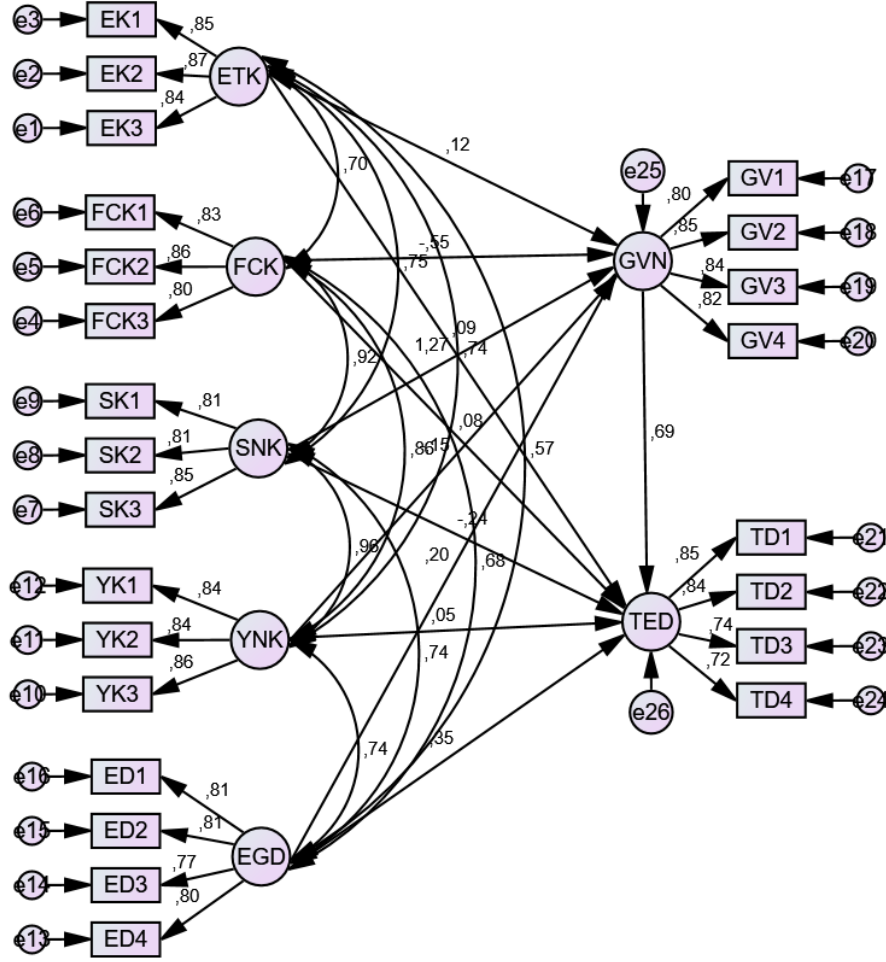
Kaynak: Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003

Tablo 4'e bakıldığında deneyimleme kalitesi ve müşteri güveni ölçeklerinin doğrulayıcı faktör analizinde kabul edilebilir uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Tavsiye etme niyeti ise iyi uyum göstermektedir.

Yol Analizine İlişkin Sonuçlar

Araştırma modelinde yer alan ilişkileri test etmek amacıyla verilere yol analizi uygulanmıştır. Yol analizi kuramsal olarak kurgulanan modelde değişkenler arasındaki ilişkilerin gücünün ve anlamlılığının test edildiği bir analizdir. Bu analizde bütüncül bir şekilde değişkenler arasındaki ilişkiler ortaya çıkartılmaktadır (Meydan ve Şeşen, 2015). Yol analizi kapsamında oluşturulan araştırma modeli AMOS diyagramı Şekil 2'de verilmiştir.

Şekil 2. Araştırma Modelinin AMOS Diyagramı



Yol analizi sonucunda elde edilen uyum iyiliği bulguları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Araştırma Modelinin Uyum İyiliği Değerleri

| Uyum Ölçüleri | İyi Uyum | Kabul Edilebilir Uyum | Araştırma Modeli |
|--------------------|----------|-----------------------|------------------|
| X ² /sd | ≤3 | ≤5 | 3,401 |
| GFI | ≥0,90 | ≥0,85 | ,890 |
| CFI | ≥0,97 | ≥0,95 | ,949 |
| TLI (NNFI) | ≥0,95 | ≥0,90 | ,939 |
| RMSEA | ≤0,05 | ≤0,08 | ,065 |
| SRMR | ≤0,05 | ≤0,08 | ,0349 |

Kaynak: Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003

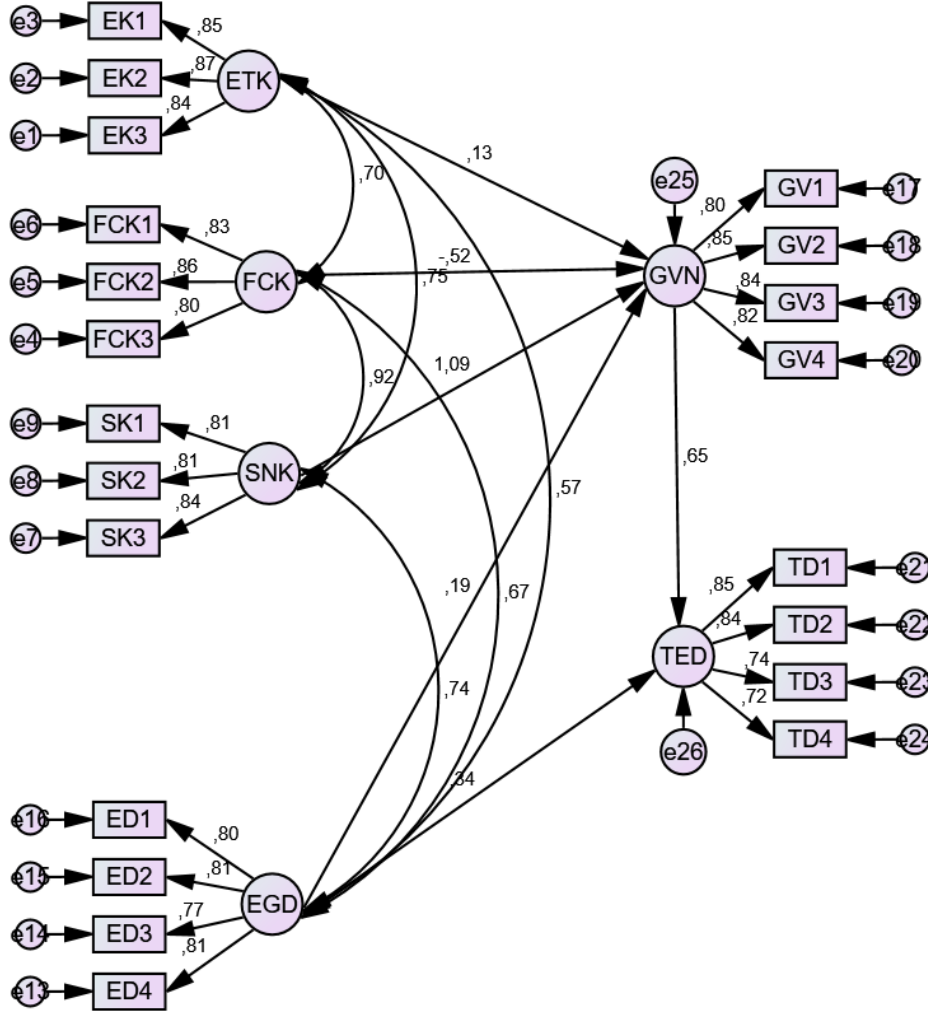
Tablo 5 incelendiğinde araştırma modelinin yol analizi kapsamında iyi uyum ve kabul edilebilir uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Yol analizine ilişkin yol katsayıları ve anlamlılık düzeyleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Yol Analizi Sonuçları

| Yollar | Standardize Edilmiş Regresyon Katsayısı | S.E. | C.R. | p |
|------------|---|------|--------|------|
| GVN<---ETK | ,123 | ,058 | 2,043 | ,041 |
| GVN<---FCK | -,551 | ,240 | -2,214 | ,027 |
| GVN<---SNK | 1,274 | ,582 | 2,041 | ,041 |
| GVN<---YNK | -,154 | ,366 | -,377 | ,706 |
| GVN<---EGD | ,199 | ,062 | 3,300 | ,000 |
| TED<---ETK | ,088 | ,048 | 1,918 | ,055 |
| TED<---FCK | ,083 | ,201 | ,430 | ,667 |
| TED<---SNK | -,241 | ,477 | -,511 | ,610 |
| TED<---YNK | ,049 | ,260 | ,183 | ,855 |
| TED<---EGD | ,346 | ,056 | 6,830 | ,000 |
| TED<---GVN | ,685 | ,115 | 6,478 | ,000 |

Tablo 6'ya bakıldığında etkileşim kalitesi müşteri güvenini anlamlı düzeyde olumlu ($p < ,05$; $\beta = ,123$); fiziksel çevre kalitesi müşteri güvenini anlamlı düzeyde olumsuz ($p < ,05$; $\beta = -,551$); sonuç kalitesi müşteri güvenini anlamlı düzeyde olumlu ($p < ,05$; $\beta = 1,274$); eğlence deneyimi müşteri güvenini anlamlı düzeyde olumlu ($p < ,05$; $\beta = ,199$) etkilemektedir. Yönetim kalitesi ise müşteri güvenini etkilememektedir ($p > ,05$; $\beta = -,154$). Eğlence deneyimi tavsiye etme niyetini anlamlı düzeyde olumlu ($p < ,05$; $\beta = ,115$) etkilerken etkileşim kalitesi ($p > ,05$; $\beta = ,048$); fiziksel çevre kalitesi ($p > ,05$; $\beta = ,083$); sonuç kalitesi ($p > ,05$; $\beta = -,241$); yönetim kalitesi ($p > ,05$; $\beta = ,049$) tavsiye etme niyetini etkilememektedir. Ayrıca güven tavsiye etme niyetini anlamlı düzeyde olumlu ($p < ,05$; $\beta = ,685$) etkilemektedir. Yol analizi sonucunda bazı yollar anlamsız çıkmış olup bu yolların modelden çıkartılması gerekmektedir. Çıkarma işlemi anlamlılık düzeyi en düşük olan yoldan başlanarak yapılır ve tüm yollar anlamlı olana kadar analiz tekrarlanır (Meydan ve Şeşen, 2015). Buna göre GVN<---YNK, TED<---ETK, TED<---FCK, TED<---SNK ve TED<---YNK yolları modelden çıkartılarak analiz tekrarlanmıştır. Yapılan ikinci aşama analizin modeline ilişkin AMOS diyagramı Şekil 3'te yer almaktadır.

Şekil 3. Araştırma Modelinin İkinci Halinin AMOS Diyagramı



Araştırma modelinin ikinci halinin yol analizine ilişkin uyum iyiliği değerleri ise Tablo 7’de görüldüğü gibidir.

Tablo 7. Araştırma Modelinin Uyum İyiliği Değerleri

| Uyum Ölçüleri | İyi Uyum | Kabul Edilebilir Uyum | Araştırma Modeli |
|--------------------|----------|-----------------------|------------------|
| X ² /sd | ≤3 | ≤5 | 3,776 |
| GFI | ≥0,90 | ≥0,85 | ,891 |
| CFI | ≥0,97 | ≥0,95 | ,946 |
| TLI (NNFI) | ≥0,95 | ≥0,90 | ,936 |
| RMSEA | ≤0,05 | ≤0,08 | ,070 |
| SRMR | ≤0,05 | ≤0,08 | ,0360 |

Kaynak: Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003

Tablo 7’deki sonuçlara göre modelin son halinin uyum iyiliği değerleri iyi ve kabul edilebilir aralıktadır. Başka bir ifadeyle araştırma modelinin verilerle uyumlu olduğu ve modelin son halinin istatistiksel olarak anlamlı ve geçerli

olduğu söylenebilir. Modeldeki regresyon ilişkilerini gösteren yol katsayıları ve anlamlılık düzeyleri Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Araştırma Modelinin Yol Analizi Sonuçları

| Yollar | Standardize Edilmiş Regresyon Katsayısı | Standart Hata | Kritik Oran (C.R.) | P |
|------------|---|---------------|--------------------|------|
| GVN<---ETK | ,129 | ,057 | 2,191 | ,028 |
| GVN<---FCK | -,517 | ,159 | -3,145 | ,002 |
| GVN<---SNK | 1,093 | ,192 | 5,342 | ,000 |
| GVN<---EGD | ,192 | ,060 | 3,266 | ,001 |
| TED<---EGD | ,336 | ,050 | 7,476 | ,000 |
| TED<---GVN | ,649 | ,053 | 13,226 | ,000 |

Tablo 8 incelendiğinde etkileşim kalitesi müşteri güvenini anlamlı düzeyde olumlu ($p < ,05$; $\beta = ,129$); fiziksel çevre kalitesi müşteri güvenini anlamlı düzeyde olumsuz ($p < ,05$; $\beta = -,517$); sonuç kalitesi müşteri güvenini anlamlı düzeyde olumlu ($p < ,05$; $\beta = 1,093$); eğlence deneyimi müşteri güvenini anlamlı düzeyde olumlu ($p < ,05$; $\beta = ,192$) etkilemektedir. Ayrıca eğlence deneyimi tavsiye etme niyetini anlamlı düzeyde olumlu ($p < ,05$; $\beta = ,336$); güven tavsiye etme niyetini anlamlı düzeyde olumlu ($p < ,05$; $\beta = ,649$) etkilemektedir. Elde edilen bulgular ışığında hipotezler test edilmiş olup sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Hipotez Sonuçları

| Hipotez | Sonuç |
|--|-------|
| H1a: Termal turizmde etkileşim kalitesi müşteri güvenini etkiler. | KABUL |
| H1b: Termal turizmde fiziksel çevre kalitesi müşteri güvenini etkiler. | KABUL |
| H1c: Termal turizmde sonuç kalitesi müşteri güvenini etkiler. | KABUL |
| H1d: Termal turizmde yönetim kalitesi müşteri güvenini etkiler. | RET |
| H1e: Termal turizmde eğlence deneyimi müşteri güvenini etkiler. | KABUL |
| H2a: Termal turizmde etkileşim kalitesi tavsiye etme niyetini etkiler | RET |
| H2b: Termal turizmde fiziksel çevre kalitesi tavsiye etme niyetini etkiler | RET |
| H2c: Termal turizmde sonuç kalitesi tavsiye etme niyetini etkiler. | RET |
| H2d: Termal turizmde yönetim kalitesi tavsiye etme niyetini etkiler. | RET |
| H2e: Termal turizmde eğlence deneyimi tavsiye etme niyetini etkiler. | KABUL |
| H3: Termal turizmde müşteri güveni tavsiye etme niyetini etkiler. | KABUL |

Tablo 9’a göre H1a, H1b, H1c, H1e, H2e ve H3 hipotezleri kabul edilmiştir. H1d, H2a, H2b, H2c ve H2d hipotezleri kabul edilmemiştir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı, termal turizmde yönelik deneyimleme kalitesinin müşteri güveni ve tavsiye etme niyetine etkisinin incelenmesidir. Bu kapsamda Türkiye’de yaşayan 18 yaş ve üzeri daha önce termal tesise gitmiş 563 kişiden çevrimiçi anket tekniği ile veriler elde edilmiştir. Çalışmada ilk olarak yapısal eşitlik modellemesini gerçekleştirmek için verilerin normal dağılımı incelenmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Daha sonra çalışmada kullanılan ölçeklerin güvenilirlik ve geçerlilik analizleri yapılmıştır. Çalışmada kullanılan ölçeklerin Cronbach Alfa değerleri 0,70’in üzerinde olduğu için iç tutarlılık sağlanmıştır. Çalışmada yapı geçerliliğini test etmek için yakınsak geçerlilik yöntemi kullanılmıştır. Bütün faktörlerin CR değerleri 0,70’in, AVE değerleri 0,50’nin üzerinde olduğundan ve tüm CR değerleri de AVE değerlerinden büyük olduğundan

yakınsak geçerlilik sağlanmıştır. Ardından araştırma modeli yol analizi ile test edilmiştir. Faktörler arası ilişkiler ortaya çıkartılarak hipotezler test edilmiştir.

Yapılan yol analizi sonuçlarına göre; deneyimleme kalitesi boyutlarından etkileşim kalitesi, sonuç kalitesi ve eğlence deneyiminin müşteri güvenini pozitif; eğlence deneyimi ve müşteri güveninin, tavsiye etme niyetini pozitif etkilediği görülmektedir. Bu sonuçları destekleyen çalışmalar literatürde mevcuttur (Rabcic vd., 2014; Han ve Hyun, 2015; Wu vd., 2016; Dülğaroğlu, 2021). Wu vd. (2016) tarafından yapılan çalışmada, deneyimleme kalitesinin müşteri güvenini etkilediği tespit edilmiştir. Söz konusu bulgu mevcut çalışmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Buna göre termal tesislerde sunulan profesyonel ve etkileşime açık bir hizmetin müşteri güvenini geliştirdiği söylenebilir. Bu doğrultuda Han ve Hyun'da (2015) yaptıkları çalışmada, sonuç kalitesinin müşteri güvenini olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Buna göre termal tesislerden alınan hizmetin konukların beklentilerini karşılayarak onları tatmin edebilecek nitelikte olması müşteri güvenini artırmaktadır. Aynı zamanda termal turizm faaliyetlerinde eğlence, ön plana çıkan unsurlar arasındadır. Termal tesisler sağlığı geliştirme amacı dışında eğlence ve boş zaman aktiviteleri kapsamında da ziyaret edilmektedir (Rancic vd., 2014; Dülğaroğlu, 2021). Bu araştırma sonucunda da benzer şekilde konukların termal tesislerde yaşadıkları eğlence deneyiminin müşteri güvenini ve tavsiye etme niyetini olumlu etkilediği görülmüştür. Araştırmada elde edilen bir diğer bulguya göre müşteri güveni de tavsiye etme niyetini pozitif etkilemektedir. Koç (2015) tarafından yapılan çalışmada da bu sonuçla paralel olarak tavsiye ile müşteri güveni arasında ilişki olduğu belirtilmiştir.

Araştırmada deneyimleme kalitesinin boyutlarından olan fiziksel çevre kalitesinin müşteri güvenini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre beklenenin aksine termal tesislerdeki fiziksel çevre özellikleri müşteri güvenini azaltmaktadır. Bu bulgu Belber ve Turaz (2015)'ın yaptığı termal turizmde fiziksel çevre unsurlarının konuklarda tatmin üzerine etkili olduğu belirtilen çalışmanın sonuçları ile farklılık göstermektedir. Bu durum konukların etkileşim, sonuç ve eğlence deneyimi boyutlarına fiziksel çevrenin genel özelliklerinden daha fazla önem vermesi ile açıklanabilir. Aynı zamanda Türkiye'de termal tesislerin fiziksel çevre kalitesinin belli bir standarda kavuşmasına da bağlanabilecek bu sonuç konukla etkili ve kaliteli bir iletişim kurmanın, sorun çözücü bir yaklaşımın, genel olarak güler yüzlü, profesyonel bir hizmetin daha önemli olduğunu göstermesi bakımından da önemlidir. Ayrıca çalışmada; deneyimleme kalitesi boyutlarından etkileşim kalitesi, fiziksel çevre kalitesi, sonuç kalitesi ve yönetim kalitesinin tavsiye etme niyetini etkilemediği tespit edilmiştir. Bu bulgu kalite algısının tavsiye niyetini etkilediğini belirten çalışmalar ile farklılık göstermektedir (Parasuman vd., 1991; Zain vd., 2013; Altunel ve Ünlü, 2014). Bu sonuç kalite algısının ölçümünde kullanılan SERVQUAL ölçeği ile bu araştırmada kullanılan deneyimleme kalitesi ölçeğinin farklılığından doğabileceği gibi örneklem gruplarının özelliklerinden de kaynaklanmış olabilir.

Elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak termal tesislerde deneyimleme kalitesinin müşteri güvenini kısmen etkilediği söylenebilir. Ayrıca müşteri güveni de tavsiye etme niyetini olumlu etkilemektedir. Bu sonuçlar ışığında termal tesislere yönelik aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Termal tesislerde konuklar ile etkili bir iletişim sağlanmalıdır. Konuk beklenti ve isteklerine tatmin edici cevaplar verilmelidir. Halka ilişkiler departmanı geliştirilmelidir.
- Termal tesislerden konukların memnun ayrılmaları sağlanmalı, bu yönde hizmet kalitesi geliştirilmelidir. Olası olumsuzluklara karşı mutlaka konuk memnuniyeti sağlanmalıdır.
- Termal tesislerde, termal hizmetlerin ve destekleyici sağlık hizmetlerinin yanı sıra eğlence ve boş zamana yönelik destekleyici aktiviteler gerçekleştirilmelidir.
- Termal turizmde hem tesis hem de destinasyon bazında hizmet kalitesine yönelik tanıtım ve pazarlama faaliyetleri gerçekleştirilmelidir.

Bu çalışma zaman ve maliyet açısından kısıtlara sahiptir. Ayrıca çalışma termal hizmet almış yerli turistler ile sınırlıdır. Buna göre araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir:

- Konu ile ilgili yapılacak ileriki çalışmalar, yabancı turistler üzerinde yapılarak bulgular karşılaştırılabilir.
- Destinasyon bazında termal turizmi inceleyen çalışmalar yürütülebilir.

Kaynakça

- Akoğlan Kozak, M., Evren, S., ve akır, O. (2013). Tarihsel süreç içinde turizm paradigması. *Anadolu: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 24 (1) , 7-22.
- Arslantürk, Z. ve Arslantürk, H. E. (2013: 206-221). *Uygulamalı sosyal araştırma* (nc baskı). İstanbul: amlıca Yayınları.
- Ateşoğlu, İ., ve Bayraktar, S. (2011). Ağızdan ağıza pazarlamanın turistlerin destinasyon seçimindeki etkisi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 7(14), 95-108.
- Ayaz, N. ve Dağ, H. (2017). Termal turizmde yerli turistlerin seyahat motifleri ve hizmet beklentileri. *International Journal of Contemporary Tourism Research*, 2, 36-43.
- Baker, R., Gray, D., Love, M. (2003). Exploration of the relationship between continuity, trust in regular doctors and patient satisfaction with consultations with family doctors. *Scandinavian Journal of Primary Health Care* 21(1), 27-32.
- Belber, B. G., ve Turan, A. (2015). Termal Turizm İşletmelerinde, Turistik Tüketicilerin Tatmin Dzeylerine Etki Eden Faktörlerin Belirlenmesi: Kırşehir İli zerine Bir Uygulama. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 457-481.
- Chenet, P., Dagger, T.S., ve O'Sullivan, D. (2010). Service quality, trust, commitment, and service differentiation in business relationships. *Journal of Service Marketing*, 24(5), 336-346.
- Cole, S. T., ve Scott, D. (2004). Examining the mediating role of experience quality in a model of tourist experiences. *Journal of Travel & Tourism Marketing*, 16(1), 79-90.
- Çaylak, P., ve Tolon, M. (2013). Ağızdan ağıza pazarlama ve tüketicilerin ağızdan ağıza pazarlamayı kullanımları üzerine bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 15(3), 1-30.
- ılgnğlu, H. ve Aytuğar, S. (2021). Termal turizm işletmelerinde sağlık beklentileri ve müşteri memnuniyeti: Bolu rneği. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 1088-1102.
- iek, R., ve Avderen, S. (2013). Sağlık turizmi açısından İç Anadolu Bölgesi'ndeki kaplıca ve termal tesislerin mevcut yapısının ve potansiyelinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *KM Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 15 (25), 25-35.
- Delgado-Ballester, E., ve Munuera-Aleman, J.L. (2001). Brand trust in the context of consumer loyalty. *European Journal of Marketing* 35 (11/12), 1238- 1258.
- Dlvaroğlu, O. (2021). Termal turizme katılan turistlerin motivasyon faktörlerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Journal of Gastronomy, Hospitality, and Travel*, 4(2), 684-694.
- Gounaris, S.P., ve Venetis, K. (2002). Trust in industrial service relationships: behavioral consequences, antecedents and the moderating effect of the duration of the relationship. *Journal of Services Marketing*, 16(7), 636- 655.
- Gustavo, N. S. (2010). A 21st-century approach to health tourism spas: the case of Portugal. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 17(1), 127-135.
- Güvenç, C. (2007). Türkiye'deki termal turizm tesislerinin planlama ve tasarım ilkelerine ilişkin bir model önerisi (anakale rneği) (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate Data Analysis*. Upper Saddle River, New Jersey, Prentice Hall.
- Hair, J. F., Sarstedt, M., Ringle, C. M., & Mena, J. A. (2012). An assessment of the use of partial least squares structural equation modeling in marketing research. *Journal of the academy of marketing science*, 40(3), 414-433.

- Han, H., ve Hyun, S.S. (2015). Customer retention in the medical tourism industry: impact of quality, satisfaction, trust, and price reasonableness. *Tourism Management* 46, 20-29.
- He, M., Liu, B., ve Li, Y. (2021). Tourist inspiration: How the wellness tourism experience inspires tourist engagement. *Journal of Hospitality & Tourism Research*. <https://doi.org/10.1177/10963480211026376>
- Kao, Y.F., Huang, L.S., Yang, M.H. (2007). Effects of experiential elements on experiential satisfaction and loyalty intentions: a case study of the süper basketball league in Taiwan. *Int. J. Revenue Management*, 1(1): 79-96.
- Koç, E. (2015). *Hizmet Pazarlaması*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Köroğlu, Ö.(2015). Turizmin Çeşitli Kriterlere Göre Sınıflandırılması. Z. Aslan içinde, *Genel Turizm*, Grafiker Yayınları, Ankara.
- Luo, Y., Lanlung, C., Kim, E., Tang, L. R., ve Song, S. M. (2018). Towards quality of life: The effects of the wellness tourism experience. *Journal of Travel & Tourism Marketing*, 35(4), 410-424.
- Meydan, H. C. ve Şeşen, H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Detay Yayıncılık, Ankara.
- Mustafaoğlu, G.,ve Boztepe Taşkıran, H. (2020). Destinasyon markası imajı ve tercihinde elektronik ağızdan ağıza iletişimin rolü. *Kocaeli Üniversitesi İletişim Fakültesi Araştırma Dergisi*, (16), 101-131.
- Otto, J.E. ve Ritchie J. R.B. (1996). The service experience in tourism. *Tourism Management*, 17(3), 165-174.
- Polat, G. (2021). Medikal turistlerin deneyimleme kalite algıları ve tavsiye etme niyeti arasındaki ilişki müşteri güveni ve müşteri memnuniyetinin aracılık rolü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Polat, G. ve Aydın, Ş. (2022). Medikal turistlerin deneyimleme kalite algıları ve tavsiye etme niyeti arasındaki ilişki müşteri güveni ve müşteri memnuniyetinin aracılık rolü. *Turizm Akademik Dergisi*, 9(1), 17-37.
- Rancic, M., Pavic, L. ve Mijatov, M. (2014). Wellness centers in Slovenia: Tourists' profiles and motivational factors. *TURIZAM*, 18(2), 72-83.
- Schermelleh-Engel, K., & Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schmitt, B.H. (1999). *Experiential Marketing: How to get Customers to Sense, Feel, Think, Act and Relate to your Company and Brands*, New York: Free Press.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi: Analiz ve Raporlaştırma*. (2. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Smith, M. K. (2021). Creating wellness tourism experiences. In *Routledge Handbook of the Tourist Experience* (pp. 364-377). Routledge.
- Su, L., Hsu, M. K., & Swanson, S. (2017) The effect of tourist relationship perception on destination loyalty at a world heritage site in China: the mediating role of overall destination satisfaction and trust. *Journal Of Hospitality & Tourism Research* 41(2): 180–210.
- Suhartanto, D., Brien, A., Primiana, I., Wibisono, N., ve Triyuni, N. N. (2020). Tourist loyalty in creative tourism: the role of experience quality, value, satisfaction, and motivation. *Current Issues in Tourism*, 23(7), 867-879.
- Şengül, H., ve Bulut, A. (2019). Sağlık turizmi çerçevesinde Türkiye’de termal turizm; bir SWOT analizi çalışması. *ESTÜDAM Halk Sağlığı Dergisi*, 4(1), 55-70.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Tengilimoğlu, D. (2020). *Sağlık Hizmetleri Pazarlaması*. 5. Baskı. Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Topay, M., ve Küçük, V. (2010). Termal ve maden suları tesislerinde peyzaj tasarımının önemi. *Bartın Orman Fakültesi Dergisi*, 12(17), 83-91.
- Tsai, C.T., Hsu, H., ve Chen, C.C. (2020). An examination of experiential quality, nostalgia, place attachment and behavioral intentions of hospitality customers, *Journal of Hospitality Marketing & Management*, 29(7), 869-885.
- Türktarhan, G. (2019). Destinasyon kişiliği ve deneyimleme kalitesinin memnuniyet ve davranışsal niyetler üzerindeki etkisi. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Turizm İşletmeciliği Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Ünal, A. ve Demirel, G. (2011). Sağlık turizmi işletmelerinden yararlanan müşterilerin beklentilerinin belirlenmesine yönelik Bolu ilinde bir araştırma. *Electronic Journal of Vocational College*, 1(1), 106-115.
- Wu, H.C., Li, T., & Li, M.Y. (2016). A Study of Behavioral Intentions, Patient Satisfaction, Perceived Value, Patient Trust and Experiential Quality for Medical Tourists. *Journal of Quality Assurance in Hospitality & Tourism*, 1-37.

EXTENDED SUMMARY

In order to evaluate the thermal tourism potential of Turkey, which has important resources in terms of thermal tourism, and to increase the thermal tourism income obtained, the quality of the tourists' experience of the holiday process should be determined objectively. Evaluations about the quality of experience for thermal tourism make it possible to identify missing points in terms of ensuring guest trust and intention to recommend. The concept of quality of experience has been attributed to the inadequacy of traditional marketing understanding to explain some consumer behaviors. It is thought that consumers do not decide by looking only at product functions or benefits, but by evaluating rational and emotional data together (Schmitt, 1999). Tourism activities mainly consist of the experiences of individuals, as tourists buy experiences during tourism activities (Otto & Ritchie, 1996). There are studies stating that the experiences of individuals who purchase the same service differ. In other words, experience is a subjective concept and it is the emotional, physical and cognitive activities that individuals remember after an activity (Schmitt, 1999; Kao et al., 2007).

Since no studies on the experience quality in thermal tourism were found in the literature review, it is aimed to examine the effect of experience quality for thermal tourism in Türkiye on customer trust and intention to recommend. Developing good relations with customers in tourism can enable the guest to recommend the business to others. It is known that it is important for the guest to be able to trust the business and to receive quality service for the business to achieve its goals. Since the quality of the service provided can be perceived differently according to the characteristics of the guest who experiences it. This research is thought to be original and important to reveal the experience quality of participants in thermal tourism with different demographic characteristics in Türkiye.

The aim of this research is to examine the effect of experience quality in thermal tourism on customer trust and intention to recommend. Quantitative method and questionnaire technique were used in the research. The population of the research consists of Türkiye, and the sample consists of 563 people aged 18 and above, who were determined by the judgmental sampling method and previously received service from thermal facilities. There are four sections in the questionnaire created for the research. The first part includes experience quality scale adapted from Wu et al. (2016), second part includes customer trust scale created by Su et al. (2017), third part includes intention to recommend scale created by the Kao et al. (2007) and tested by Polat (2021), last part includes demographic questions. The data were collected between September and December 2022 by online survey technique.

In the analyses, the normal distribution of the data was examined first in order to perform the structural equation modeling and it was determined that the data were normally distributed. Then, reliability and validity analyses of the scales performed. Internal consistency was achieved because the Cronbach's Alpha values were above 0.70. In the study, the convergent validity method was used to test the construct validity. Convergent validity was ensured because CR values were above 0.70, AVE values were above 0.50 and all CR values were greater than AVE values. Then the research model was tested by path analysis.

According to the results of the path analysis, it is seen that interaction quality, result quality and entertainment experience positively affect customer trust; entertainment experience and customer trust positively affect the intention to recommend. Studies supporting these results are available in literature (Rabcic et al., 2014; Han & Hyun, 2015; Wu et al., 2016; Dülğaroğlu, 2021). Wu et al. (2016), found that the quality of experience affects customer trust. This finding is similar to the result of the present study. Accordingly, it can be said that a professional and interactive service offered in thermal facilities improves customer confidence. In this direction, Han & Hyun (2015) stated in their study that the quality of the result positively affects customer trust. Accordingly, the capability of meeting guests' expectations from the service received from the thermal facilities satisfies guests and increases customer confidence. Furthermore, entertainment is among the prominent elements in thermal tourism activities. Apart from the purpose of improving health, thermal facilities are also visited for entertainment and leisure activities (Rancic et al., 2014; Dülğaroğlu, 2021). As a result of this research, it has been seen that the entertainment experience of the guests in the thermal facilities has a positive effect on customer trust and intention to recommend. According to another finding obtained in the research, customer

trust also positively affects the intention to recommend. In parallel with this result, Koç (2015), stated that there is a relationship between recommendation and customer trust.

In the research, it was concluded that the physical environment quality, which is one of the dimensions of the experience quality, negatively affects customer trust. According to this result, contrary to expectations, physical environmental characteristics in thermal facilities reduce customer confidence. This finding differs from the results of the study conducted by Belber & Turaz (2015), which stated that the physical environment elements are effective on the satisfaction of the guests in thermal tourism. This can be explained by the fact that guests consider interaction quality, result quality and entertainment experience more than the general characteristics of the physical environment. Furthermore, it has been determined that interaction quality, physical environment quality, outcome quality and management quality do not affect the intention to recommend. This finding differs from studies stating that quality perception affects recommendation intention (Parasuman et al., 1991; Zain et al., 2013; Altunel & Ünlü, 2014). This result may be due to the difference between the SERVQUAL scale used in these studies and the experience quality scale used in this study, as well as the characteristics of the sample groups. As a result, it can be said that the experience quality in thermal facilities partially affects customer trust and customer trust also positively affects the intention to recommend.

PRE-SERVICE SCIENCE TEACHERS' OPINIONS ABOUT THE PLANETARIUM

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ PLANETARYUM İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

Fulya ÖNER ARMAĞAN
Erciyes Üniversitesi
Ziya Eren Eğitim Fakültesi
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi
onerf@erciyes.edu.tr
ORCID: 0000-0003-2085-1390

Melek KARACA
Bağımsız Araştırmacı
melekkaraca38@gmail.com
ORCID: 0000-0002-6957-5932

Oktay BEKTAŞ
Erciyes Üniversitesi
Ziya Eren Eğitim Fakültesi
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi
obektas@erciyes.edu.tr
ORCID: 0000-0002-2562-2864

ABSTRACT

Geliş Tarihi:
27.03.2023

Kabul Tarihi:
23.05.2023

Yayın Tarihi:
30.06.2023

Anahtar Kelimeler
Astronomi
fen eğitimi
okul dışı öğrenme
ortamı
planetaryum

Keywords
Astronomy
science education
out-of-school
learning
environment
planetarium

This study aims to determine the opinions of pre-service science teachers about the planetarium. Phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used in the study. While determining the study group, criterion sampling, one of the purposeful samplings, was used. The study was carried out in the 2021-2022 academic year. The study criterion was determined as taking out-of-school learning environments courses by pre-service teachers, and 30 participants formed the study group. The study data were collected with the interview form prepared by the authors and analyzed with descriptive analysis. Pre-service teachers had the view that the planetarium was a fun, instructive, interesting, interesting and intriguing, useful, meaningful, and supportive environment for learning by experience and could be used in science lessons. Thus, they thought that it would contribute to students' meaningful and permanent learning and three-dimensional thinking. The authors recommend enriching pre-service and in-service teacher education with out-of-school learning environments such as the planetarium.

ÖZ

Bu araştırma, fen bilgisi öğretmen adaylarının planetaryuma ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Çalışma 2021-2022 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ölçütü, öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları dersi almaları olarak belirlenmiş ve çalışma grubunu 30 katılımcı oluşturmuştur. Araştırma verileri, yazarlar tarafından hazırlanan görüşme formu ile toplanmış ve betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Öğretmen adayları, planetaryumun eğlenceli, öğretici, ilgi çekici ve merak uyandırıcı, faydalı, anlamlı, yaşayarak öğrenmeyi destekleyici bir ortam olduğu ve fen derslerinde kullanılabileceği görüşündedirler. Böylece öğrencilerin anlamlı ve kalıcı öğrenmelerine ve üç boyutlu düşüncelerine katkı sağlayacağını düşünmüşlerdir. Yazarlar hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitiminin planetaryum gibi okul dışı öğrenme ortamlarıyla zenginleştirilmesini önermektedir.

DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1271718>

Atıf/Cite as: Öner Armağan, F., Karaca, M., & Bektaş, O. (2023). Pre-service science teachers' opinions about the planetarium. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(2), 1067-1083.

Introduction

Planetarium

It is nothing new for human beings to be fascinated by the stars and question the universe. Planetariums and devices aimed at reproducing the star-filled sky, Moon, Sun, planets, and their motions have existed since Archimedes (Allgayer & de Souza, 2021). A planetarium means a hall or building where an optical projector device is used that reflects stars, planets, the sun, the moon, and many astronomical events on a hemispherical screen (Ertaş Kılıç & Şen, 2014).

The first Planetarium was built by Archimedes. The planetarium is known to represent the movements of the planets, the Sun and the Moon, and solar and lunar eclipses. It is assumed that the entire system is placed inside a hollow sphere in which the stars are represented, swirling with water, and through an opening, one can see the inside. In the Middle Ages, the Arabs built Planetariums and observatories, the most beautiful of which is in Dresden (Barrio, 2002). In the Web of Science (WoS) database, 378 of the 63,983,680 records registered between 1975 and 2019 were related to planetariums. In his bibliographic evaluation, Bozdoğan (2020) reported that 58 (15.38%) of these records were in the education/educational research category. Therefore, it could be argued that a planetarium is a powerful tool that is frequently used by countries to achieve the goals of science and education over the years (Allgayer & de Souza, 2021). The number of planetariums that are increasing on Earth is now more than 3500 (WPD, 2021).

An important benefit of the planetarium is that it has rekindled interest in the scientific literature on popular astronomy “Zeiss Planetarium Insert, 1929”. In addition, it provides a permanent education space that can be used for teacher training as well as awareness of students and the general public (Allgayer & de Souza, 2021). In addition to their known educational contributions, planetariums form planetary and cosmic thought. In other words, they lay the foundation for one's spatial awareness at the Earth and cosmos scale. Planetariums and observatories help the modern man to form the basis of his *arête* (full use of one's potential) by establishing the inseparable link between himself and space, by being conscious of his inner world and inner state. They extend one's worldview from the regional and even planetary scale to the perception of the self as a product of cosmic (related to the universe and its general order) processes, thus laying the foundation for the ontological orientation of individual self-actualization for future research (Zhukove & Bulgakova, 2019). In addition to being difficult to teach astronomy concepts that contain such versatile gains, they also have a structure that will pave the way for the formation of alternative concepts (Arıkurt et al., 2015; Bülbül et al., 2013). First of all, teachers and pre-service teachers should learn the concepts of astronomy meaningfully for students to learn these concepts meaningfully. One of the educational environments that will facilitate meaningful learning is the planetarium. Therefore, examination of pre-service teachers' views on the planetarium can positively affect their future students' meaningful learning about astronomy concepts.

Planetarium in Science Curriculum

Our education system based on research and inquiry advises that students should take their responsibilities. Even though we try to give the features we aim to bring to the students with the education carried out in the school environment, this is not enough (Mertoğlu, 2019). In this case, out-of-school learning environments (informal education) come to the aid of educators. It has been proven by field studies that these environments contribute to the development of cognitive, affective, and psychomotor skills of students in terms of science, learning by discovery, increasing their sense of curiosity, and improving their academic success (Guisasola et al., 2005). Students gaining first-hand experience have the opportunity to develop their metacognitive skills by establishing a relationship between real life and the scientific knowledge they learned at school. Therefore, we can say that out-of-school learning environments support formal education in terms of gaining targeted behaviors and teaching subjects that are difficult to understand (Gerber et al., 2001; Ramey-Gassert, 1997).

Learning and teaching difficulties specific to astronomy education continue (Taylor et al., 2003). Astronomy education is a good way to understand the basic principles of scientific knowledge and the nature of science (Buaraphan, 2012). Astronomy offers students a philosophical approach with a broad perspective in gaining scientific literacy, which is the basis of many goals for the learning process (Tignanelli & Benétreau-Dupin, 2014). The need to include astronomy subjects, which provide students with versatile gains in the curriculum is

understood better with every passing day (Hansen et al., 2004). The International Astronomical Union made a statement regarding astronomy education: "Astronomy education should be included in the primary and secondary education curricula of all countries, whether it is a separate course or the content of another field" (Trumper, 2006).

In our country, astronomy topics are included in the "Earth and Universe" subject area in the 2018 Science Curriculum, at every grade level from the 3rd to the 8th grade. The fact that astronomy subjects, which are in the last chapter of the 2013 Science Curriculum, are included in the 1st chapter of the 2018 Science Curriculum, shows that the importance given to this subject has been increasing (Kalkan et al., 2021). This change is an important step long overdue for astronomy education. It could be argued that the only chapter directly related to astronomy in the 2016-2017 academic year was the 7th Grade "Solar System and Beyond: Space Riddle". On the other hand, this change brought along the problem of the lack of content knowledge among teachers (Koçak & Akkaya Oralhan, 2022). To solve this problem, astronomy courses were started to be given in education faculties. When the astronomy course content of teacher training institutions is considered, it is observed that this course is taught as a two-credit course in the 5th semester in the Science Teaching Departments of Education Faculties. The contents of this course prescribed by the Council of Higher Education are "Kepler's Laws and the Structure of the Solar System: Planets and their Properties, satellites" and "General Structure of the Universe: Galaxies, formation of Stars, red giants, neutron stars, white dwarfs, black holes" (Taşcan & Unal, 2015). It is of great importance that pre-service science teachers receive education in informal environments such as planetariums and experience this process to bring their education closer to the ideal (Storksdieck, 2001). However, Türkmen and Köseoğlu (2020) reported that all academics, regardless of titles, want to use informal environments in their teaching processes in education faculties, but they do not use them at the desired level. In the same study, the authors commented that academics hesitated to benefit from informal environments due to the difficulties they faced. To eliminate the problems encountered and to expand the use of planetariums, governments should allocate more funds for science education, be aware of the changing information and developments about astronomy, ensure that the information conveyed through the media is accurate and that centers such as planetariums, museum, and park are expanded (Percy, 1998b).

Literature Review

The literature has proven that planetarium learners learn astronomy concepts at a better level (Chastenay, 2015; Choi et al., 2019; Costa et al., 2019; Hobson et al., 2010; Koçak & Akkaya Oralhan, 2022; Plummer, 2009; Thornburgh, 2017; Yu et al., 2017). Yusof et al. (2022) stated that science could best be taught in the planetarium because of its capacity to accelerate learning and help explain unobservable phenomena. Soylu and Karamustafaoğlu (2020) found that science teachers mostly preferred planetariums, museums, and science centers to teach in out-of-school environments and that out-of-school learning environments provided socialization and prompted students to make research and inquiry. Costa et al. (2019) also determined that after the planetarium training, 95.65% of the participants stated that they would come again with their students. Thus, it was concluded that teacher-student communication would increase, facilitate teaching, contribute to meaningful and permanent learning, refresh the teacher's field knowledge and provide teaching opportunities by embodying it. According to Demir and Öner Armağan (2018a) after the planetarium trip, the teachers stated that the planetarium trip was effective in providing meaningful learning and that the planetariums were very interesting for those who visit for the first time. In the same study, it was seen that the teachers' opinion that planetariums were effective in concretely teaching astronomy subjects came to the fore. Plummer (2009) reported that both kinesthetic learning techniques and the rich visual environment of the planetarium were important for a better understanding of celestial movements involving abstract concepts. Solakcı and Bozdoğan (2022) concluded that secondary school students thought that planetariums offered a realistic environment and that they were more effective and entertaining spaces than the classroom environment. In the same study, students stated that they liked the planetariums because they created a feeling of wandering in space, and their interests and opinions on science and astronomy changed positively. Therefore, the literature has demonstrated that the planetarium was an effective way to teach astronomy topics. That being the case, the perceptions, views, and perspectives of the teachers and/or pre-service teachers who will actively use the planetarium in the education and training process become important. Therefore, determining the opinions of teachers and pre-service teachers on the planetarium is valuable in terms of using planetariums more effectively in the education

process. Moreover, it will provide valuable results for more efficient planning of pre-service and in-service teacher education (Crone et al., 2011). Based on all these reasons, this study aims to determine the views of pre-service science teachers about the planetarium.

Method

Research Design

This study was conducted based on the phenomenology design of the qualitative research method. Phenomenology is an approach that allows people to express their understanding, feelings, perspectives, and perceptions about a particular phenomenon or concept and is used to describe how they experience this phenomenon (Rose et al., 1995, p. 1124). The current study investigated the experiences of pre-service science teachers with the planetarium after their education.

Study Group

Purposive sampling was used in this study. Purposeful sampling help to explore and explain phenomena and events in many cases (Fraenkel & Wallen, 2006). In this study, the participants were determined by easily accessible case sampling, which is one of the purposive sampling types. In this sampling, the researcher prefers a situation that is close and easy to access (Fraenkel & Wallen, 2006). Thus, the participants were selected from third-year students studying at a state university in the 2021-2022 academic year. As a criterion, students taking the course of out-of-school learning environments were focused upon, and 30 students who met this criterion were selected.

Data Collection Tools

The study data were collected with an interview form. In this study, the document analysis form was preferred to reach people more easily. This form can be preferred when the observation and interview used in qualitative research cannot be done directly, to increase the validity of the research with other methods or to collect data alone. In this form, 13 open-ended questions were prepared to determine the opinions of pre-service science teachers about planetariums from out-of-school learning environments. While preparing the interview form, a literature review was conducted. The studies of Demir and Öner Armağan (2018a and b) were used. The questions formed were examined by three science educators who were experts in their fields and the questions were used in the study after necessary changes and corrections. Questions 1, 5, 6, and 7 in the final form were about the structure of the planetarium; while questions 8, 9, 10, 11, 12, and 13 determined the participant's experiences regarding the use of the planetarium in the science course. For example, the 5th question in the form was “Was the planetarium training adequate and useful?”; the 6th question in the form was “What kind of contribution does such an education make to students in terms of astronomy subjects in science lessons?”.

Data Collection Process

Before the planetarium workshop at Kayseri Science Center, a 45-minute presentation on celestial bodies and planets was given to the participants and a question-answer activity was held. After the presentation, they participated in a workshop in the planetarium by the field experts. After this visual training, a question-answer activity was held again. After the planetarium trip, the planetarium interview form consisting of open-ended questions was shared with the pre-service teachers and they were asked to answer the questions. The participants were given 40 minutes as a response time. Participant opinions were collected through written forms for the participants to respond more easily. Before the application, it was explained to the participants that all their information would be kept confidential and that they would not receive any evaluation points from this application. Thus, pre-service teachers were encouraged by the authors to express their thoughts comfortably. It was also stated that the answers they gave to the questions would not be used for purposes other than the study.

Data Analysis

The data of the study were analyzed with descriptive analysis. In this approach, the aim is to organize and interpret the data obtained as a result of the interview. Data are classified, summarized, and interpreted according to predetermined themes (Karataş, 2015). The data were gathered under two themes: "Structure of the Planetarium" and "Integration to Science Lesson". None of the participants stated that they had no previous planetarium experience. Therefore, they did not answer questions 2, 3, and 4 and these questions were not included in the analysis. The data were analyzed separately by the authors and a consensus was reached. The themes were tried to be evaluated in a way that would cover all the data and answer the research question. As a result of the expert suggestions and the discussions between the authors, the answers given by the participants to questions 1, 5, 6, and 7 on the theme of Planetarium Structure and the answers to questions 8, 9, 10, 11, 12 and 13 in the theme of Integration to Science Lesson are presented in the findings.

Validity and Reliability

The authors analyzed the research data separately and reached a consensus as a result of repeated meetings. Thus, they aimed to ensure the consistency of research results and internal reliability. To ensure the internal validity of the research, the relevant findings were supported with direct quotations. To ensure external validity, the authors preferred purposive sampling. They also described in detail all the processes of the study. To ensure external reliability, the authors had the findings and conclusion/discussion parts checked by an expert and ensured that both parts were consistent.

Findings

The findings obtained as a result of the analyzes are presented under the titles of "*Planetarium Structure Theme*" and "*Integration to Science Lesson Theme*". The categories belonging to each theme were summarized in categories and code tables based on the questions in the interview form.

Planetarium Structure Theme

"How would you describe the planetarium (Observatory) as an environment?" in the interview form of the participants. The codes obtained in line with the answers given to the question are given in Table 1.

Table 1. Codes of Media Category

| Code | Explanation | Participant |
|------------------------------|--|-------------|
| enjoyable | We learned while having fun. | K1, K10 |
| instructive | Environments that help us recognize celestial bodies | K2, K10 |
| | Enough educational and instructive environment | K12 |
| inquisitive | interesting environment | K11 |
| | arouses interest and curiosity in visitors | K12 |
| useful | Very useful, needed everywhere | K9 |
| | A useful application | K6, K7, K8 |
| promotes meaningful learning | Very suitable for 3D thinking, and very useful for us to clearly understand space and planets | K3 |
| | Useful beautiful places that contribute to teaching and provide a better understanding | K4 |
| | Environments that help us better understand the topics covered in the lesson, thanks to visual effects and models in our minds | K5 |

Participants stated that the planetarium was a fun, instructive, interesting and intriguing, useful, meaningful, and supportive environment for learning by experience. K3 expressed: "*It is very suitable for 3D thinking, very useful for us to understand the space and planets clearly*", and K5 stated: "*The environments that help us to understand the topics covered in the lesson better with visual effects and models in our minds*".

In the interview form of the participants, “5. Did you find the training given during the planetarium trip today sufficient and useful?” The codes obtained in line with the answers given to the question are given in Table 2.

Table 2. *Codes of the Education Category Given*

| Code | Explanation | Participant |
|------|---|-------------|
| Yes | It was sufficient and useful. | K1 |
| | Sufficient and useful | K2 |
| | Useful and sufficient | K3 |
| | It was more enjoyable and more instructive | K4 |
| | I found it sufficient and useful | K6 |
| | It was very efficient | K7 |
| | It was very useful I learned a lot of new information | K8 |
| | It was small but very useful. | K9 |
| | I found it useful. | K11 |
| | I think it was enough and it helped a lot | K12 |

The participants stated that they found the planetarium education provided to be sufficient, useful, enjoyable, instructive, efficient, and concise. K8's statement "*It was very useful; I learned a lot of new information*" could be shown as evidence of this situation.

In the interview form of the participants, “6. How do you think an education in the Planetarium will contribute to the students in terms of astronomy subjects in the science course? The codes obtained in line with the answers to the question “Please explain” are given in Table 3.

Table 3. *Codes of Contribution to the Student Category*

| Code | Explanation | Participant |
|--------------------------------------|--|-------------|
| meaningful and permanent learning | Provides memorable information | K1 |
| | Helps them better understand the subject | K2 |
| | Elements such as size, rotation, and shape are more clearly understood | K3 |
| | With more active teaching, it can increase learning | K4 |
| | It enables them to comprehend better and learn without memorizing. | K5 |
| ability to think in three dimensions | Realizes permanent learning | K7 |
| | Allows students to recognize planets and different materials | K6 |
| learning with fun and experience | It is very useful visually and in terms of permanence. | K9, K10 |
| | allows them to learn in a fun way | K5 |
| | The information is permanent, as the lessons are told by experiencing the events instead of learning in a monotonous and boring way. | K8 |
| remarkable, intriguing | Increases students' interest in the subject by attracting attention | K11 |
| | Students are more interested in the lesson... | K4 |
| | It increases students' curiosity. It enables them to be more successful in the lesson. | K12 |

Participants stated that a science course to be held at a planetarium would contribute to the students having meaningful and permanent learning, three-dimensional thinking, and learning by having fun and experiencing so that the course would become remarkable and intriguing. K8 said: "*In the lessons, instead of learning in a monotonous and boring way, the information is permanent because the events are taught by experience*"; K11 mentioned: "*It increases the interest of the students by attracting their attention*".

In the interview form of the participants, “7. What are the positive and negative aspects of planetariums? The codes obtained in line with the answers given to the question are given in Table 4.

Table 4. *Codes of the Positive and Negative Aspects Category*

| Code | Explanation | Participant |
|---|---|-----------------|
| Positive | Allows you to understand the positive aspects more quickly | K2 |
| | Positive aspects of 3-dimensional thinking | K3 |
| | Increases the student's interest in the lesson | K4 |
| | All features are positive | K5 |
| | Visual representation of planets with different instruments | K6 |
| | I think it is very useful I do not think it has a negative feature | K7 |
| | It was all so good | K8 |
| | Learning by seeing and doing | K9 |
| | Appeals to visual memory | K10 |
| | The positive aspect is that it provides students with a different learning environment, there is no negative aspect | K11 |
| | Being very educational is a positive feature | K12 |
| | Negative | It brings sleep |
| It may be time and financial loss. | | K4 |
| But it's bad that it's always unreachable | | K9 |

Participants thought that the planetarium facilitated understanding, developed three-dimensional thinking, that visual material support was important, and that it contributed to learning by doing and experiencing. On the other hand, some participants also stated that the planetarium had negative features such as being boring, a waste of time and money, and being hard to reach. For example, K1 thought: *"Brings sleep"*, P4 said: *"While increasing the student's interest in the lesson, it may waste time and money"*, and K9 expressed: *"It teaches by seeing and applying, but it is bad that it is not always accessible"*.

Integration of Planetarium into Science Lesson

All of the participants stated that they wanted to use the planetarium in the science course. Participants evaluated their willingness to use the planetarium in their lessons in terms of students (Table 5), teachers' pedagogical content knowledge (Table 6), time (Table 7), science achievements (Table 8), and learning environment (Table 9).

Table 5. *Codes of the student category*

| Code | Explanation | Participant |
|--------------------------------------|---|-------------|
| beneficial | Useful for students | K1 |
| | It would be amazing | K3 |
| | Definitely very useful for students. | K8 |
| ability to think in three dimensions | To make the celestial bodies come to life better in the eyes of the students | K2 |
| | It contributes to the students visually and enables them to recognize the tools and materials they have not seen. | K6 |
| | It facilitates learning as it appeals to visual memory | K10 |
| interesting, intriguing | To attract students' attention | K4 |
| | good for attraction | K9 |
| | Arouses students' curiosity | K11 |
| enjoyable | I use it to teach better and more fun. | K5 |
| | Making the lesson fun | K7 |
| | Becomes a fun lesson outside of the classroom environment | K10 |
| permanent and meaningful learning | Explaining the subject better to students | K4 |
| | teach the subject better | K7 |
| | I think that the information provides permanent learning | K8 |
| | more permanent | K9 |

| | | |
|---------------------|--|-----|
| efficiency enhancer | I think it will make my lecture easier. | K11 |
| | I think that the lesson with students who are more interested and who like to observe and ask questions will be more productive. | K12 |

Participants thought that this would be beneficial for students, developing three-dimensional thinking skills, interesting, arousing, entertaining, permanent, and effective, facilitating meaningful learning. For example, K12 expressed: *"I think it will make my lecture easier. I think the lesson with students who are more interested and who like to observe and ask questions will be more productive"*.

Table 6. Codes of the category of Pedagogical Content Knowledge

| Code | Explanation | Participant |
|--|---|-----------------------|
| communication enhancer | It enhances communication. Increases interaction between teacher and student | K1 K2 |
| facilitator in teaching | Increasing students' interest As it facilitates learning It provides benefits I think it fits the curriculum. | K4 K5 K6 K10 |
| facilitating meaningful and permanent learning | I think it will be very effective in realizing meaningful and permanent learning. Narration should be fluent and not boring | K7 K9 |
| refresher of teacher's field knowledge | Repetition of information for teachers Teachers who are competent and knowledgeable in the pedagogical field know that they should use such educational environments and use them as much as possible. | K8 K12 |
| teaching by concretization | More convenient and understandable for children Transfers pedagogical content knowledge to students in a more concrete environment | K3 K11 |

Participants stated that teachers with sufficient pedagogical content knowledge would already use these environments. They stated that teacher-student communication would increase, would facilitate teaching, contribute to meaningful and permanent learning, the teacher's field knowledge would be refreshed and teaching would be provided by embodying it. In this context, while K7 said: *"I think it will be very effective in terms of realizing meaningful and permanent learning"*, K11 said: *"It transfers pedagogical content knowledge to students in a more concrete environment"*.

Table 7. Codes of the time category

| Code | Explanation | Participant |
|-------------------|--|-----------------------|
| sufficient | Pretty standard and enough | K3 |
| should be longer | There can be a more efficient course flow in more time It should always be done It may take a while | K4 K8 K11 |
| should be shorter | 1 hour is enough 3 hours is enough. 1 lesson is enough I think 2 lesson hours is enough | K1 K5 K7 K10 |
| other | Provides faster understanding Time was used efficiently It may take a lot of time, but this is negligible in the face of permanence They used their time very effectively | K2 K6 K9 K12 |

There was no common consensus among the participants evaluating a lesson in the planetarium in terms of time. While some thought that the training time was quite accurate, some stated that it should be shorter or longer. For example, K1 stated: *"1 hour is enough"*, P4 specified: *"There can be a more efficient course flow in more time"*, and K9 expressed: *"It may take a lot of time, but this can be ignored in the face of permanence"*.

Table 8. Codes of the Science Achievements category

| Code | Explanation | Participant |
|-------------------------------------|---|-------------|
| effective and harmonious | Effective and compliant | K7 |
| | The names of the planets and the concepts of their properties are compatible with the acquisitions. | K10 |
| | It included most of the scientific achievements | K11 |
| | science achievements were sufficient. | K12 |
| useful | Nice and useful | K1 |
| | Provides benefits in terms of scientific achievements | K6 |
| | Visual, psychomotor, and auditory are very useful | K9 |
| love the lesson | Positive feedback is received after the trip | K5 |
| | to arouse interest in science | K8 |
| meaningful learning in a short time | Allows you to grasp the gains more quickly | K2 |
| | Events such as celestial bodies, seasons, night, and day are understood. | K3 |
| other | May give more or less of your gains | K4 |

Participants thought that a science course that would take place in the planetarium was compatible with the acquisitions in the curriculum, an effective and useful lesson could be taught, and meaningful learning could be achieved in a shorter time. While K2 uttered this idea as *"It allows to grasp the achievements more quickly"*, K11 expressed it as *"It included most of the scientific achievements"*.

Table 9. Codes of the Learning Environment category

| Code | Explanation | Participant |
|------------------------------------|--|-------------|
| enough | Quite enough | K1 |
| interactive | Provides a more interactive learning environment | K2 |
| | interactive | K7 |
| out-of-school learning environment | It is very suitable for science courses in terms of out-of-school learning environments | K3 |
| | I think it is an environment that every student should see. | K12 |
| active learning | A more active learning environment | K4 |
| diversity is out of focus | There is a lot of variety, which is good for interest, no distractions | K9 |
| funny | I think it will be productive and fun since it will be outside the classroom environment | K10 |
| | Provides a fun learning environment | K11 |
| productive | It is the ideal learning environment as it is visual and auditory. | K5 |
| | Students learn faster because they see visually. | K6 |
| | Provides lasting learning | K8 |
| | I think it will be productive and fun since it will be outside the classroom environment | K10 |

Participants defined the planetarium as an efficient, interactive, active learning environment that facilitated active learning, provided diversity without shifting the focus, and was an efficient out-of-school learning environment. Some participant statements were as follows: K3, *"It is very suitable for science lessons in terms of out-of-school learning environments"*, K9, *"There is a lot of variety, this is good for interest, there will be no distraction"*, K12, *"I think it is an environment that every student should see"*.

Conclusion and Discussion

The authors concluded that pre-service science teachers had a positive opinion about their first planetarium experience. Similarly, Gürsoy (2018) revealed that pre-service teachers had a positive view of out-of-school learning environments and that these environments contributed to students' cognitive and sensory skills. The Science Curriculum recommended teaching the lessons in learning environments that are student-centered and benefit from informal learning environments (MoNE, 2018). Metin and Bozdoğan (2020) also found that if out-of-school learning is carried out in a planned way, it achieves its purpose, and according to the current learning process, learning with a planetarium trip significantly increases student success, students' interest in science subjects and the level of motivation for science learning. They have seen that students who had no idea about the planetarium at first learned about this environment and found it fun and instructive.

Pre-service teachers had the view that the planetarium was a fun, instructive, interesting, interesting and intriguing, useful, meaningful, and supportive environment for learning by experience. Başoğlu Dümenci and Yıldız Bıçakçı (2019) expressed the opinions of the participants about the planetarium with informative, impressive, intriguing, and entertaining codes. Oktay et al. (2020) reported that the students were generally satisfied with the activity, enjoyed the activity, were excited, and found it extremely entertaining after the planetarium trip with a disadvantaged group of secondary school students. Therefore, it could be argued that when planetariums were used in a planned and effective way, they provided meaningful and permanent learning, especially in teaching abstract concepts. Thus, the dissemination of training for pre-service and in-service teachers to use the planetarium effectively in education would make it easier to reach the aims of education. Therefore, how can these planetariums contribute to education other than the dignity of student clubs and spatial richness in events? Planetariums were included in STEAM programs or used in different social activities, from yoga sessions to drama events, from painting competitions to poetry recitals in planetariums abroad. The frequency of use of these spaces and the spread of planetarium projects could be ensured by harmonizing planetariums with class and student levels and achievements. It is possible to design presentations for the academic achievements of each course in planetariums. It is possible to address astronaut diseases and biology course outcomes, or foreign language course outcomes by examining a mythological reading piece with constellations. In an institution, it would be a more accurate assessment to look at whether there was a planetarium in education planning, whether that planetarium was used efficiently, and whether the program implementers had the necessary and sufficient equipment (URL).

Pre-service teachers are considering using the planetarium in science lessons. Özcan and Yılmaz (2018) also reported the opinions of pre-service teachers that they would use in their science and astronomy lessons after the trip to the planetarium. On the other hand, Dönel Akgül and Arabacı (2020) stated that among the teachers who participated in their research, there was a substantial number who did not use the out-of-school learning environment throughout their professional life. In this study, pre-service science teachers stated that science education in this environment was compatible with the acquisitions in the curriculum, sufficient, useful, enjoyable, instructive, efficient, facilitating active learning, and increasing interaction. Pre-service teachers thought that such an education would contribute to the students with meaningful and permanent learning, three-dimensional thinking, and learning by having fun and experiencing so that they can make the lesson interesting. It was observed that field studies obtained similar results (Costa et al., 2019; Funderburk, 2016; Lee, 2019; Mora Mayo, 2019). For example, Elmas et al. (2021) concluded that pre-service teachers had the opinion that informal learning activities such as excursions would solve the problems of having the course abstract, forgetting information quickly, incomplete learning, and forming misconceptions. Eighth-grade students, who were the participants of the study by Sontay et al. (2016), stated that the planetarium trip was suitable for learning science, that the information became more permanent, and that such out-of-school learning environments should be done because they were fun and effective. Choi et al. (2019) found that planetarium education was effective in improving the astronomical thinking skills of high school students. In particular, this program was effective in improving the ability to model the observed astronomical phenomenon by reconstructing it from the point of view of the universe according to the spatial idea in the field of astronomy and improving the ability to organize the system by comprehending the relationship between the elements that make up the astronomical system. Demir and Öner Armağan (2018b) concluded that the students thought that the planetarium trip was very effective in increasing their interest, desire, and curiosity toward the science lesson. On the other hand, students

stated that a lesson held in the planetarium helped them understand the subjects better, and they learned by having fun. Efe (2019) also stated in his study that planetariums were places where students had the most fun; Aksu and Umdü Topsakal (2017) stated that planetariums positively affected students' attitudes towards science and students enjoyed the planetarium trip; Özcan and Yılmaz (2018) stated that as a result of the planetarium trip of science teacher candidates, there were positive changes in astronomy concepts; Bozdoğan and Ustaoglu (2016) concluded that the pre-service teachers provided permanent and meaningful learning to embody the abstract science concepts of the planetarium. Bozdoğan and Ustaoglu (2016) also organized a trip to Samsun Ondokuz Mayıs University Planetarium in the 2014-2015 academic year with 31 science teachers and investigated their thoughts on planetariums. As a result of the research, it was stated that planetariums transformed interesting, instructive, entertaining, abstract concepts into effective and meaningful learning in a short time. Planetariums enable children to experience areas that they cannot see or experience in person, in a virtual environment, and enable them to make sense of abstract concepts more easily (Bishop, 2003). The field studies that were presented as examples bring to mind the mastery learning model. The Bloom Mastery Learning Model aims to increase the learning power of students and advocates creating opportunities for them to learn faster (Bloom, 1988). The quality of learning service is an important factor for a desired change in the learning level. In the mastery learning model, it is known that some behaviors increase the speed of learning and make it simpler (Bloom, 1995). Various studies such as making use of materials, performing arithmetic operations, making regular repetitions, and commenting increase the learning rate and ensure that the information obtained is more permanent. Planetariums will contribute to full learning as they contain most of these gains.

To popularize the use of planetariums, which have such contributions to education and training, by teachers in the field, first of all, their perceptions and opinions would need to be improved, and they would need to have the necessary and sufficient information. Pre-service teachers participating in this study thought that teachers with sufficient pedagogical content knowledge would use planetariums anyway. Kutlu Abu (2019) attributed the teachers' insufficient use of informal learning environments in education and training to the fact that teachers did not have sufficient knowledge about curriculum differentiation and alternative assessment methods for gifted students and that they did not give a course about differentiated education practices and out-of-school learning in undergraduate programs apart from special education courses. Bostan Sarıoğlu and Küçüközer (2017) also reported that pre-service teachers did not have the necessary and sufficient knowledge and skills about out-of-school learning environments. Atmaca (2012) stated that pre-service teachers took the subjects more seriously with a professional point of view after they received the out-of-school science course, and they became able to design new applications in the field by completing their theoretical and practical inadequacies. Therefore, the training that pre-service teachers received at the planetarium was important in terms of improving their pedagogical content knowledge in teaching astronomy.

Three of the pre-service teachers (K1, K4, and K9) had the opinion that the negative aspects of the planetarium such as boredom, waste of time and money, and transportation difficulties would negatively affect this training. Mertoglu (2019) also evaluated the transportation problem of some of the pre-service teachers and the expensive entrance fees of some out-of-school learning environments as negative factors in the trips. Similarly, Karademir (2013) and Bozdoğan (2007) also mentioned transportation and financial difficulties as negative aspects of out-of-school trips. In this study, it was concluded that there were different views, especially in terms of time. While some of the pre-service teachers thought that the training period was very accurate, some of them stated that it should be shorter or longer. The possible reason for this may be due to the different experiences of the participants, their field knowledge, and the student profiles they actively take part in. Therefore, individual differences in time came to the fore. Soylu and Karamustafaoğlu (2020) stated that science teachers thought that the high number of students on trips to out-of-school environments may hinder activities, and there may be difficulties in meeting costs and providing transportation. Planetarium software could be preferred to address these concerns. For example, Hobson et al. (2010) investigated young children's understanding of observable Moon phase shapes, predictable Moon shapes, and the cause of Moon phases, targeted Moon shapes, including when to observe the Moon, with Starry Night planetarium software. According to the results of the study, they achieved a positive change in children's conceptual understanding of all the targeted concepts, including the cause of the Moon phases, which was remarkable considering the complexity and abstraction of the subject. They also concluded that computer simulations reduced the burden on children's cognitive capacities and could

help them learn complex scientific concepts that they could not learn on their own. Başçı (2019) reported that students stated that the physical structure of the planetarium made them feel like they were in space as if they were looking at the sky and seeing the stars that way because of its dome shape. Başçı also stated that the students found the planetarium realistic and enjoyed it. Some students stated that the physical conditions (image and sound) of fixed planetariums were better than the mobile application. Therefore, it could be recommended that teachers/pre-service teachers prefer the fixed planetarium if possible.

Based on all of this, this study is in line with the literature in proposing a fun and flexible planetarium. The current study is very important as it asks teachers to use the planetarium to develop their students' affective qualities and support their meaningful learning.

Recommendations

- This study, which was based on the qualitative research method, could be conducted using a larger sample. Thus, the generalizability of the results of this study could be checked.
- Teachers and pre-service teachers could be supported with training in this direction for planetariums to be used effectively in science lessons.
- The usability and effectiveness of planetariums could be investigated not only in astronomy but also in other science disciplines.

References

- Aksu, S., & Umdu Topsakal, Ü. (2017). Planetariums as a source of outdoor learning environment. *Educational Research and Reviews*, 12(5), 283-287.
- Allgayer, R., & de Souza, G. (2021). The wonders of the Planetarium: intents and pitfalls for the implementation of a scientific facility in the midst of educational debates in Brazil in the 1930s. *Rivista di Storia dell'Educazione*, 8(1), 25-36. <https://doi.org/10.36253/rse-10023>
- Arikurt, E., Durukan, Ü. G., & Şahin, Ç. (2015). Developmental examination of the views of students at different education levels on the concept of astronomy. *Journal of Amasya University Faculty of Education*, 4(1), 66-91.
- Atmaca, S. (2012). *Outdoor education activities in science education and effects of these activities on pre-service teachers* (Doctoral Dissertation), Thesis number: 314952.
- Barrio, J. B. M. (2002). *El Planetario: Um recurso Didáctico para la Enseñanza de la Astronomía*. PhD diss., Universidad de Valladolid, Facultad de Educación y Trabajo Social Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Geodinámica.
- Başçı, E. (2019). The effect of technology-enriched astronomy course on students' conceptual understanding, interests and attitudes (Master's Thesis), Aksaray University.
- Başoğlu Dümenci, S. B., & Yıldız Bıçakçı, M. (2019). Activities in the museum through the eyes of gifted and talented children: Şehit Cuma Dağ Natural History Museum. *International Journal of Museum Education*, 1(1), 18-31.
- Bishop, R. (2003). A leonid meteor. *Journal of the Royal Astronomical Society of Canada*, 97, 128.
- Bloom, S. (1995). Creating sanctuary in the school. *Journal for a Just and Caring Education*, 1(4), 403-433.
- Bloom, S. W. (1988). Structure and ideology in medical education: an analysis of resistance to change. *Journal of Health and Social Behavior*, 294-306.
- Bostan Sarioğlan, A., & Küçüközer, H. (2017). Investigation of pre-service science teachers' views on out-of-school learning environments. *Journal of Research in Informal Environments*, 2(1), 1-15.
- Bozdoğan, A. E. (2020). Bibliometric evaluation of educational research articles published on the subject of "planetarium" based on Web of Science database. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(27), 150-173.

- Bozdoğan, A. E. (2020). Bibliometric evaluation of educational research articles published on "Planetarium" based on web of science database. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(27), 150-173.
- Bozdoğan, A. E., & Ustaoglu, F. (2014). The opinions of pre-service science teachers about the teaching potential of planetariums. *Journal of Turkish Science Education*, 11(1), 3-23.
- Buaraphan, K. (2012). Embedding nature of science in teaching about astronomy and space. *Journal of Science Education and Technology*, 21, 353-369. <https://doi.org/10.1007/s10956-011-9329-9>
- Bülbül, E., İyibil, Ü. G., & Şahin, Ç. (2013). Determination of secondary school 8th grade students' perceptions about the concept of astronomy. *Journal of Education and Training Research*, 2(3), 170-179.
- Chastenay, P. (2016). From geocentrism to allocentrism: Teaching the phases of the moon in a digital full-dome planetarium. *Research in Science Education*, 46, 43-77. <https://doi.org/10.1007/s11165-015-9460-3>
- Choi, J., Lee, K., & Park, J. (2019). The Development and Application of an Astronomy Education Program Reflecting Astronomical Thinking: A Case of Planetarium Class at Science Museum. *Journal of the Korean earth science society*, 40(1), 86-106. <https://doi.org/10.5467/JKESS.2019.40.1.86>
- Costa, I. A., Monteiro, M. J., Folha, D., Pires, F., Moreira, E., Reis, R. C., & Silva, H. (2019). Porto planetarium–ciência viva center: from a dissemination program to an educational program. *Education and New Developments*, 154-158. <https://doi.org/10.36315/2019v2end032>
- Crone, T. J., Tolstoy, M., & Stroup, D. F. (2011). Permeability structure of young ocean crust from poroelastically triggered earthquakes. *Geophysical Research Letters*, 38(5), 1-5. <https://doi.org/10.1029/2011GL046820>
- Demir, N., & Öner Armağan, F. (2018a). Science teachers' views on out-of-school learning environments. *Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(30), 4241-4248.
- Demir, N., & Öner Armağan, F. (2018b). Secondary school students' opinions on planetariums. *The Journal of International Education Science*, 18(5), 118-131.
- Dönel Akgül, G., & Arabacı, S. (2020). Science teachers' views on out-of-school learning environments. *International Journal of Educational Researchers*, 3(2), 276-291.
- Efe, H. (2019). The effect of science centers on secondary school students' perceptions of the nature of science (Doctoral dissertation). <http://dspace.yildiz.edu.tr/xmlui/handle/1/12443>
- Elmas, C., Aslan, O., & Can, M. H. (2021). Pre-service science teachers' views about informal learning environments: the case of MTA field trip. *Journal of Research in Informal Environments*, 6(1), 24-42.
- Ertay Kılıç, H., & Şen, A. İ. (2014). The effect of physics education based on out-of-school learning activities and critical thinking on students' attitudes. *Education and Science*, 39(176), 13-30. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3635>
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. (2006). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill, New York.
- Funderburk, M. J. (2016). An evaluation of supplemental activities before and after a field trip to a public garden: Effects on student knowledge and behavior. Master's Thesis, Horticulture. <http://hdl.handle.net/10415/5398>
- Gerber, B. L., Marek, E. A., & Cavallo, A. M. (2001). Development of an informal learning opportunities assay. *International Journal of Science Education*, 23(6), 569-583.
- Guisasola, J., Morentin, M., & Zuza, K. (2005). School visits to science museums and learning sciences: a complex relationship. *Physics Education*, 40(6), 544-549. <https://doi.org/10.1088/0031-9120/40/6/006>
- Gürsoy, G. (2018). Out-of-school learning environments in science teaching. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), 623-649.

- Hansen, J. A., Barnett, M., MaKinster, J. G., & Keating, T. (2004). The impact of three-dimensional computational modeling on student understanding of astronomy concepts: a qualitative analysis. *International Journal of Science Education*, 26(13), 1555-1575. <https://doi.org/10.1080/09500690420001673766>
- Hobson, S. M., Trundle, K. C., & Saçkes, M. (2010). Using a planetarium software program to promote conceptual change with young children. *Journal of Science Education and Technology*, 19, 165-176. <https://doi.org/10.1007/s10956-009-9189-8>
- Hobson, S. M., Trundle, K. C., & Saçkes, M. (2010). Using a planetarium software program to promote conceptual change with young children. *Journal of Science Education and Technology*, 19, 165-176. <https://doi.org/10.1007/s10956-009-9189-8>
- Kalkan, Ö., Tuncay, T., & Özcan, H. (2021). Comparative analysis of astronomy and earth sciences in science education programs from the Republic to the present. *Turkish Journal of Educational Studies*, 8(2), 215-240. <https://doi.org/10.33907/turkjes.850797>
- Karademir, E. (2013). *Determining the aims of teachers and prospective teachers to carry out out-of-school learning activities within the scope of science and technology lesson through planned behavior theory*. <http://hdl.handle.net/11655/1863>
- Karataş, Z. (2015). Qualitative research methods in the social sciences. *Journal of Spiritually Based Social Study Research*, 1(1), 62-80.
- Koçak, S., & Akkaya Oralhan, İ. (2022). Some well-known mistakes in astronomy education. *Turkish Journal of Astronomy and Astrophysics*, 3(3), 72-80. <https://doi.org/10.55064/tjaa.1038802>
- Kutlu Abu, N. (2019). Teacher perceptions about out-of-school teaching practices for gifted children. *Journal of Research in Informal Environments*, 4(2), 144-165.
- Lee, J. Y., Yoo, S., Lee, Y., Park, S., & Yoon, S. W. (2019). Individual and organisational factors affecting knowledge workers' perceptions of the effectiveness of informal learning: A multilevel analysis. *Vocations and Learning*, 12, 155-177. <https://doi.org/10.1007/s12186-019-09218-z>
- Mertoğlu, H. (2019). Views of pre-service science teachers on out-of-school activities they perform in different learning environments. *Journal of Research in Informal Environments*, 4(1), 37-60.
- Metin, M., & Bozdoğan, A. E. (2020). The effect of a trip to the planetarium within the scope of science course on the academic success, interest and motivation of 7th grade students. *Gazi Journal of Educational Sciences*, 6(2), 240-260.
- MoNE (2018). *Science Curriculum (Primary and Secondary Schools 3, 4, 5, 6, 7 and 8th Grades)*. Reached on 05.05.2022. <http://curriculum.dept.gov.tr/ProgramDetail.aspx>. In: PID.
- Mora Mayo, R. (2019). *Field trip handbook for bassett unified school district*.
- Oktay, Ö., Ekinci, S., & Şen, A. İ. (2020). Investigation of middle school students' thoughts about a mobile planetarium activity. *İlköğretim Online*, 19(2), 695-717. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.693202>
- Özcan, H., & Yılmaz, Ş. (2018). Investigation of the preservice science teachers' astronomy conceptions via planetarium trip. *Necatibey Faculty of Education Journal of Electronic Science and Mathematics Education*, 12(1), 392-418.
- Percy, J. R. (1998). *Astronomy education: An international perspective*. In International Astronomical Union Colloquium (Vol. 162, pp. 2-6). Cambridge University Press.
- Plummer, J. D. (2009). Early elementary students' development of astronomy concepts in the planetarium. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 46(2), 192-209. <https://doi.org/10.1002/tea.20280>
- Ramey-Gassert, L. (1997). Learning science beyond the classroom. *The Elementary School Journal*, 4, 433-450. <https://doi.org/10.1086/461875>

- Rose, P., Beeby, J., & Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 21(6), 1123-1129.
- Solakçı, O., & Bozdoğan, A. E. (2022). Secondary school students' opinions about the planetarium: Erbaa science park planetarium. *Turkish Journal of Primary Education*, 7(2), 64-85. <https://doi.org/10.52797/tujped.1070990>
- Sontay, G., Tutar, M., & Karamustafaoglu, O. (2016). Student views about science teaching with outdoor learning environments: planetarium tour. *Journal of Research in Informal Environments*, 1(1), 1-24.
- Soylu, Ü. İ., & Karamustafaoglu, O. (2020). Opinions of science teachers who have teaching experience in out-of-school environments. *International Journal of Education Science and Technology*, 6(3), 174-196. <https://doi.org/10.47714/uebt.799642>
- Storksdieck, M. (2001). Differences in teachers' and students' museum field-trip experiences. *Visitor Studies Today*, 4(1), 8-12.
- Tascan, M., & Unal, I. (2015). A research for basic astronomy knowledge level of science teachers. *Oxidation Communications*, 38(1 A), 520-529.
- Taylor, I., Barker, M., & Jones, A. (2003). Promoting mental model building in astronomy education. *International Journal of Science Education*, 25(10), 1205-1225. <https://doi.org/10.1080/0950069022000017270a>
- Thornburgh, W. R. (2017). *The role of the planetarium in students' attitudes, learning, and thinking about astronomical concepts*. Electronic Theses and Dissertations. Paper 2684. <https://doi.org/10.18297/etd/2684>
- Tignanelli, H., & Benétreau-Dupin, Y. (2014). Perspectives of history and philosophy on teaching astronomy. *International handbook of research in history, philosophy and science teaching*, 603-640. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7654-8_19
- Trumper, R. (2006). Teaching future teachers' basic astronomy concepts—seasonal changes—at a time of reform in science education. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 43(9), 879-906. <https://doi.org/10.1002/tea.20138>
- Türkmen, H., & Köseoğlu, P. (2020). Perspectives of academicians on teaching science in informal environments. *Journal of Amasya University Faculty of Education*, 9(1), 65-92.
- URL: <https://www.kozmikanafor.com/okullarda-planetarium-cok-mu-faydali/>
- Yu, K. C., Sahami, K., Denn, G., Sahami, V., & Sessions, L. C. (2016). Immersive planetarium visualizations for teaching solar system moon concepts to undergraduates. *Journal of Astronomy & Earth Sciences Education (JAESE)*, 3(2), 93-110. <https://doi.org/10.19030/jaese.v3i2.9843>
- Yusof, M. M. M., Alias, N. H., Eddy, J., Luanan, S. R. S. A., & Zulkipli, Z. A. (2022). Planetarium pedagogy and learning experience: exploration into planetarium education program. *Journal on E-Learning and Higher Education*, 49, 47-67.
- Zhukove, G., & Bulgakova, T. (2019). University planetariums and observatories: The critical role of higher education in future studies. *Философия и космология*, 23, 130-138.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Arşimet'ten bu yana var olan planetaryumlar, gezegenlerin hareketlerini, Güneş ve Ay'ı, güneş ve ay tutulmalarını somutlaştırarak görselleştirmektedirler. Özellikle son yıllarda yapılan eğitim araştırmalarında planetarium konulu çalışmaların sayısının arttığını görmekteyiz. Planetaryumlar, öğretmen yetiştirme yanısıra öğrencilerin ve genel kamuoyunun farkındalığı için kullanılabilir kalıcı bir eğitim alanı sağlar (Allgayer & de Souza, 2021). Bilinen eğitim katkılarına ek olarak, planetaryumlar gezegensel ve kozmik düşünceyi oluşturur. Bu kadar çok yönlü kazanımlar içeren astronomi kavramlarını öğretmek zor olmakla birlikte alternatif kavramların oluşmasına da zemin hazırlayacak bir yapıya sahiptirler (Arıkurt vd., 2015; Bülbül vd., 2013). Astronomi eğitimine özgü öğrenme ve öğretme güçlükleri halen günümüzde devam etmektedir (Taylor ve diğerleri, 2003). Öğrencilerin astronomi kavramlarını anlamlı bir şekilde öğrenmeleri için öncelikle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının astronomi kavramlarını anlamlı bir şekilde öğrenmeleri gerekmektedir. Öğrencilere kazandırmayı hedeflediğimiz özellikleri temelde okul ortamında gerçekleştirilen eğitimle vermeye çalışsak da bu yeterli değildir (Mertoğlu, 2019). Bu durumda okul dışı öğrenme ortamları (informal eğitim) eğitimcilerin imdadına yetişmektedir. Anlamlı öğrenmeyi kolaylaştıracak eğitim ortamlarından biri de planetaryumdur. Bu nedenle öğretmen adaylarının planetaryuma ilişkin görüşlerinin incelenmesi, onların gelecekteki öğrencilerinin astronomi kavramlarını anlamlı bir şekilde öğrenmelerini olumlu yönde etkileyebilir.

Ülkemizde 3. sınıftan 8. sınıfa kadar her sınıf düzeyinde astronomi konuları 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programında "Dünya ve Evren" konu alanında yer almaktadır. 2013 Fen Bilimleri Öğretim Programının son bölümünde yer alan astronomi konularının 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programının 1. bölümünde yer alması bu konuya verilen önemin giderek arttığını göstermektedir (Kalkan vd., 2021). Bu değişiklik, astronomi eğitimi için çoktan gecikmiş önemli bir adımdır. 2016-2017 akademik yılında astronomi ile doğrudan ilgili olan tek bölümün 7. Sınıf "Güneş Sistemi ve Ötesi: Uzay Bilmecesi" olduğu söylenebilir. Öte yandan bu değişim öğretmenlerde alan bilgisi eksikliği sorununu da beraberinde getirmiştir (Koçak ve Akkaya Oralhan, 2022). Bu sorunu çözmek için eğitim fakültelerinde astronomi dersleri vermeye başlanmıştır. Öğretmen yetiştiren kurumların astronomi ders içeriklerine bakıldığında bu dersin Eğitim Fakültelerinin Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinde 5. yarıyıldaki iki kredilik ders olarak okutulduğu görülmektedir. YÖK tarafından öngörülen bu dersin içerikleri "Keppler Kanunları ve Güneş Sisteminin yapısı: Gezegenler ve özellikleri, uydular" ve "Evrenin Genel Yapısı: Galaksiler, yıldızların oluşumu, kırmızı devler, nötron yıldızları, beyaz cüceler, kara delikler" şeklindedir (Taşcan ve Ünal, 2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının planetaryum gibi informal ortamlarda eğitim almaları ve bu süreci yaşamaları eğitimlerini ideale yaklaştırabilmeleri için büyük önem taşımaktadır (Storksdieck, 2001). Ancak Türkmen ve Köseoğlu (2020) unvanları ne olursa olsun tüm akademisyenlerin eğitim fakültelerindeki öğretim süreçlerinde informal ortamları kullanmak istediklerini ancak istenilen düzeyde kullanmadıklarını bildirmiştir. Aynı çalışmada yazarlar, akademisyenlerin karşılaştıkları güçlükler nedeniyle informal ortamlardan yararlanma konusunda çekindiklerini belirtmişlerdir. Karşılaşılan sorunları ortadan kaldırmak ve planetaryumların kullanımını yaygınlaştırmak için hükümetler bilim eğitimine daha fazla kaynak ayırmalı, astronomi ile ilgili değişen bilgi ve gelişmelerden haberdar olmalı, medya aracılığıyla aktarılan bilgilerin doğru olmasını sağlamalı ve planetarium, müze ve park gibi merkezleri yaygınlaştırmalıdır (Percy, 1998b).

Literatür, planetaryumun astronomi konularını öğrencilere öğretmek için etkili bir yol olduğunu göstermiştir. Bu durumda, eğitim-öğretim sürecinde planetaryumu aktif olarak kullanacak öğretmenlerin ve/veya öğretmen adaylarının algıları, görüşleri ve bakış açıları da önem kazanmaktadır. Bu nedenle öğretmen ve öğretmen adaylarının planetaryuma ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, planetaryumların eğitim sürecinde daha etkin kullanılması açısından değerlidir. Ayrıca hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitiminin daha verimli planlanması için değerli sonuçlar sağlayacaktır (Crone vd., 2011). Tüm bu nedenlerden hareketle bu çalışma, fen bilgisi öğretmen adaylarının planetaryuma ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji desenine dayalı olarak yapılmıştır. Bu çalışmada amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Bu çalışmada katılımcılar, amaçlı örnekleme türlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenmiştir. Böylece katılımcılar 2021-2022 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinde öğrenim gören üçüncü sınıf öğrencileri arasından seçilmiştir. Ölçüt olarak okul dışı öğrenme ortamlarında ders alan öğrenciler üzerinde durulmuş ve bu ölçütü karşılayan 30 öğrenci seçilmiştir. Araştırma verileri görüşme formu ile toplanmıştır. Bu çalışmada insanlara daha kolay ulaşabilmek için doküman inceleme

formu tercih edilmiştir. Bu formda fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarından planetaryumlara ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik 13 adet açık uçlu soru hazırlanmıştır. Doküman inceleme formu hazırlanırken literatür taraması yapılmış, Demir ve Öner Armağan'ın (2018a ve b) çalışmalarından yararlanılmıştır. Oluşturulan sorular alanında uzman üç fen bilimleri eğitimcisi tarafından incelenmiş ve gerekli değişiklik ve düzeltmeler yapıldıktan sonra sorular çalışmada kullanılmıştır. Planetaryum gezisinin ardından açık uçlu sorulardan oluşan planetaryum görüşme formu öğretmen adaylarıyla paylaşılmış ve soruları cevaplamaları istenmiştir. Araştırmanın verileri betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Temalar tüm verileri kapsayacak ve araştırma sorusuna cevap verecek şekilde değerlendirilmeye çalışılmıştır. Uzman önerileri ve yazarlar arasındaki tartışmalar sonucunda katılımcıların 1, 5, 6 ve 7. sorulara verdikleri cevapların “Planetaryum Yapısı” temasını; 8, 9, 10, 11, 12 ve 13. sorulara verdikleri cevapların ise “Fen Dersine Entegrasyon” temasını oluşturmasına karar verilmiştir.

Yazarlar, fen bilimleri öğretmeni adaylarının ilk planetaryum deneyimleri hakkında olumlu bir görüşe sahip oldukları sonucuna varmışlardır. Öğretmen adayları, planetaryumu eğlenceli, öğretici, ilgi çekici, ilgi çekici ve merak uyandırıcı, faydalı, anlamlı ve yaşayarak öğrenmeyi destekleyici bir ortam olarak görmüşlerdir. Dolayısıyla planetaryumların planlı ve etkili bir şekilde kullanıldığında özellikle soyut kavramların öğretiminde anlamlı ve kalıcı öğrenme sağladığı söylenebilir. Bu nedenle, planetaryumu eğitimde etkin bir şekilde kullanmaya yönelik öğretmen adayları ve hizmet içi eğitimlerin yaygınlaştırılması, eğitimin amaçlarına ulaşmayı kolaylaştıracaktır. O halde bu planetaryumlar, öğrenci kulüplerinin saygınlığı ve etkinliklerdeki mekansal zenginlik dışında eğitime nasıl katkı sağlayabilir? Planetaryumlar STEAM programlarına dahil edildi veya yurt dışındaki planetaryumlarda yoga seanslarından drama etkinliklerine, resim yarışmalarından şiir dinletilerine kadar farklı sosyal aktivitelerde kullanıldı. Bu alanların kullanım sıklığı ve planetaryum projelerinin yaygınlaştırılması, planetaryumların sınıf ve öğrenci seviyelerine ve kazanımlarına uyumlu hale getirilmesiyle sağlanabilir. Planetaryumlarda her dersin akademik kazanımlarına yönelik sunumlar tasarlamak mümkündür. Astronot hastalıkları ve biyoloji dersi çıktılarında ya da yabancı dil dersi çıktılarında takımyıldızlı mitolojik bir okuma parçasını inceleyerek değinmek mümkündür. Bir kurumda eğitim planlamasında planetaryum olup olmadığına, o planetaryumun verimli kullanılıp kullanılmadığına, program uygulayıcılarının gerekli ve yeterli donanıma (URL) sahip olup olmadığına bakmak daha doğru bir değerlendirme olacaktır. Öğretmen adayları, görevini fen derslerinde kullanmayı düşünmektedir. Öğretmen adayları böyle bir eğitimin öğrencilerin anlamlı ve kalıcı öğrenmelerine, üç boyutlu düşünmelerine, eğlenerek ve yaşayarak öğrenmelerine katkı sağlayarak dersi ilgi çekici kılacaklarını düşünmüşlerdir. Eğitim ve öğretime bu tür katkıları olan planetaryumların alan öğretmenlerince kullanımının yaygınlaştırılması için öncelikle onların algılarının ve görüşlerinin geliştirilmesi, gerekli ve yeterli bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Bu araştırmaya katılan öğretmen adayları, yeterli pedagojik alan bilgisine sahip öğretmenlerin planetaryumları zaten kullanacaklarını düşünmüşlerdir. Öğretmen adaylarından üçü (K1, K4 ve K9) planetaryumun can sıkıntısı, zaman ve para kaybı, ulaşım zorluğu gibi olumsuz yönlerinin bu eğitimi olumsuz etkileyeceği görüşündedir. Öğretmen adaylarının bir kısmı eğitim süresinin çok doğru olduğunu düşünürken bir kısmı da daha kısa veya daha uzun olması gerektiğini belirtmişlerdir. Tüm bunlara dayanarak, bu çalışma planetaryumun eğlenceli olması ve formal eğitim ortamlarına göre esneklik sağlaması açısından alanyazınla uyumludur. Mevcut çalışma, öğretmenlerden öğrencilerinin duyuşsal niteliklerini geliştirmek ve anlamlı öğrenmelerini desteklemek için planetaryumu kullanmalarını istediği için çok önemlidir.

TEK EBEVEYN ANNELERİN KÖK AİLE İLİŞKİLERİ THE ROOT FAMILY RELATIONS OF SINGLE MOTHERS

Zülal ŞAHİN
Yalova Üniversitesi
Çınarcık Meslek Yüksekokulu
Sosyal Hizmet ve Danışmanlık Bölümü
sahinzsahin@gmail.com
ORCID: 0000-0001-6316-5089

Kasım KARATAŞ
Hacettepe Üniversitesi
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi
Sosyal Hizmet Bölümü
kasim0607@gmail.com
ORCID: 0000-0002-4817-9981

ÖZ

Geliş Tarihi:

28.03.2023

Kabul Tarihi:

05.06.2023

Yayın Tarihi:

30.06.2023

Anahtar Kelimeler

Tek Ebeveyn,
Annelik,
Tek Ebeveyn Anne,
Kök Aile

Keywords

Single Parent,
Mothering,
Single Mothers,
The Root Family

Tarihsel süreçte aile yapısında yaşanan değişimle tek ebeveyn aile olgusu tartışılmaya başlamıştır. Günümüze kadar tek ebeveyn anne oranlarının, tek ebeveyn baba oranına üstünlüğü devam etmiştir. Tek ebeveyn annelerin toplumda görünürlüğü artarken iyilik hallerini etkileyen destek mekanizmaları daha da önemli hale gelmiştir. Düşük gelire sahip tek ebeveyn anneler yaşamlarını sürdürmek için çeşitli destek mekanizmalarından yararlanmaktadır. Kamu kaynaklı sosyal yardımlar ve toplumsal destek mekanizmaların yanı sıra kök aile desteği kadınların öncelikle yardım beklediği kaynaklardandır.

Bu araştırmanın amacı, tek ebeveyn annelerin sosyal destek kaynaklarından kök aile ilişkilerini değerlendirmektir. Araştırmanın saha çalışması, İstanbul'da farklı sosyo-demografik ve kültürel özelliklere sahip semtlerde yaşayan yirmi tek ebeveyn annelerle yapılmıştır. Nitel araştırma deseniyle planlanan çalışmanın görüşme verileri MAXQDA 2022 programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre; tek ebeveyn annelerin kök aile ilişkileri, ailenin iletişim örüntüleri, değerleri, öncelikleri ve toplumsal cinsiyet algısına göre farklılık göstermektedir. Tek ebeveyn annelerin kök aile bağlarında yaşanan değişim ve dönüşüm "mecburi aileler", "can simidi aileler" ve "güvenilir aileler" başlıkları altında tartışılmıştır.

ABSTRACT

With the change in the family structure in the historical process, the single parent phenomenon has started to be discussed. The superiority of single mother ratios to single father ratios has continued until today. While the visibility of single mothers in society has increased, the support mechanisms that affect their well-being have become even more important. The single mothers with low income benefit from various support mechanisms to maintain their lives. In addition to public-funded social assistance and social support mechanisms, the root family support is one of the sources that women primarily seek help from.

The aim of this study is to evaluate the root family relationships, one of the social support sources of the single mothers. The fieldwork of the research was conducted with twenty single mothers living in districts with different socio-demographic and cultural characteristics in Istanbul. The interview data of the study, which was planned with a qualitative research design, were analyzed with the MAXQDA 2022 program. According to the results of the research, the root family relationships of the single mothers differ according to the family's communication patterns, values, priorities and gender perception. The change and transformation in the root family ties of the single mothers are discussed under the themes of "forced families", "lifeline families" and "reliable families".

DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1272425>

Atıf/Cite as: Şahin, Z., & Karataş, K. (2023). Tek ebeveyn annelerin kök aile ilişkileri. *Neveşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(2), 1084-1097.

Giriş

Evlilik, kadın ve erkeğin birbirlerine nikah akdi verip bunu büyüklü küçüklü törenlerle topluma duyurmasıyla kurulmaktadır. Eğer evlilik birliği kök ailelerin rızasıyla gerçekleşiyorsa aileler için “gurur kaynağı” olarak görülebilir. Ailelerce evliliğe verilen anlam, sıklıkla çocuklarının yuvalarını kurmaktır. Ancak işler yolunda gitmediğinde, evlilik boşanmayla sonuçlandığında, evliliğe yapılan bütün övgüler, karşılığında boşanmaya yapılan yergileri de doğurmuş demektir. Tüm bunlar olurken, ataerkil toplumda toplumsal cinsiyet düzeni, kadınlar ve erkekler için farklı çalışmaktadır. Millet (1993: 60) aileyi ataerkil ideolojinin merkezine alarak ailenin toplumun hem aynası hem de bağlantı noktası olduğuna dikkat çeker. Tarih boyunca kadın üzerinde kurulan baskı, aile kurumu üzerinden üretilmektedir. Ailede kurulan hegemonik ilişkide erkeklik, kadınlıktan üstün tutulmaktadır. Böylelikle kadının aile evinde babaya ve varsa kendinden yaşça büyük erkek kardeşe olan bağımlılığı, evlilikle kocaya bağımlılığa devredilmektedir. Baba ve koca arasındaki bu güç değiş tokuşunda, kadının kendi yaşamında otorite olması sınırlandırılmaktadır. Boşanmayla birlikte ise özel alandaki güç değiş tokuşu artık daha çok kamusal alana yayılmaktadır (Yıldırım, 2017: 17; Kelebek Küçükarslan ve Cankurtaran, 2022: 12).

Delaney (2018: 235)’in cinsiyetle simgelenen geleneksel otorite ilişkilerinde evlenen, evle kuşatılan ve orayı temsil eden erkek yani koca ortadan kalktığında kadın, erkeğe uygun görülen sorumluluklara el koyar: Yeni bir eve taşınmak, çalışmak, çocuğun bakımını koordine etmek, çocuğun babası ile ilişkisini düzenlemek, kök ailesi ile ilişkiyi yeniden düzenlemek, güvenli sosyal destek sistemlerine erişmek vb. gibi. Artık, tek ebeveyn annenin, kadınlığı ve anneliği kolektif bir şekilde denetleneceği gibi, başka bir yönüyle kadın dilediği biçimde ataerkil toplum yapısıyla temas kurabilir (Kohen: 1979: 128; Walby, 1990: 23). Kolektif baskı, tek ebeveyn anneler için engelleyici olsa da artık kadınlar, güçlenme araçlarına ulaşmada fırsatlar yakalayabilir. Bunun için ataerkil düzenin tüm sözcülerine karşı mücadele etmesi gerekir.

Yıldırım (2017: 105) boşanma deneyimini, özel ve kamusal ataerkil yapıların kadına karşı birleştiği bir çatışma alanı olarak tanımlamıştır. Evlilikle babadan-kocaya aktarılan otorite, boşanma ile boşlukta kalır. İktidarın kadına teslim edilmesi söz konusu değildir. Yetersiz kaynaklar nedeniyle boşanmış kadın genellikle tekrardan kök aile otoritesi ile karşılaşmak durumunda kalmaktadır. Çünkü aslında (kök) aile güç ve iktidar ilişkilerinden bağımsız insanların doğal duygusal ilişkilerinin yaşandığı (Sancar, 2020: 197; Connell: 1987: 183) idealize edilmiş yerden daha fazlasıdır. Bu yeni durum, tek ebeveyn annelerin belki daha önce ailesine karşı hiç girmediği bir güç ve iktidar mücadelesine sokabilir.

Literatürde boşanmış kadınların aile ilişkileriyle ilgili farklı bulgular yer almaktadır. Leslie ve Grady (1985: 672) çalışmalarına dahil olan kadınların, boşanma sonrasındaki bir yıl içinde akrabaları ile daha yoğun ilişkileri olduğuna dair bulgular elde etmiştir. Wilcox (1982: 158) ise yaptığı çalışmada bunun tersi bir durumdan söz etmiştir. Araştırmasında boşanma sonrasında kadınların daha az yoğunlukta ve daha az akraba sistemi içerisinde olduğuna dair bir sonuca ulaşmıştır. Bu çalışmaya göre; boşanma sonrasında kök ailesiyle yaşayan tek ebeveyn anneler geleneksel değerlerden, toplumsal önyargılardan daha fazla etkilenmiş ve aile içinde statü kaybı yaşamıştır. Demircioğlu (2000: 189-192)’nin çalışmasında; boşanma sonrası kök ailesiyle yaşamaya başlayan tek ebeveyn anneler başarısızlık, güçsüzlük ve bağımlılık duyguları yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Boşanma sonrası kök ailesi ile yaşamaya başlayan sosyo-ekonomik seviyesi düşük, mesleki statü sahibi olmayan anneler, karar alma konusunda ailesine bağımlı hale gelebilir. Tek ebeveyn annelerin kök aile ilişkilerinin beklentiler ve normlar karşısında çeşitlenebileceği göz önünde bulundurulurken deneyimlerle birlikte ele alınması önemlidir. Kadınlar genellikle geçim sorunu yaşadıklarında ve çocuk bakımında kamusal kaynaklara ulaşamadıklarında kök aileyle yaşamayı tercih etmektedir. Ailede diğer yetişkinlerin bakım ihtiyacı olmadığında kök aileden ayrı çocukları ile yaşamak en doğal isteklerden birisi olabilir. Tüm bu seçenekler değerlendirilirken kök ailelerin tek ebeveyn annelere karşı tutumu belirleyici olabilir.

Yöntem

Niteliksel araştırma deseni ile tasarlanan bu çalışmada fenomenolojik yaklaşım benimsenmiştir. Nitel araştırmanın doğası gereği, kadınların tek ebeveyn annelik deneyimlerinin kök aile ilişkilerine nasıl yansıdığını keşfetmek amaçlanmıştır (Patton, 2014: 104; Creswell, 2009: 13). Bu araştırma sürecinde bir bilgiyi genelleme amacı güdülmemiştir. Feminist perspektifle kadınların biricik olan deneyimlerini anlamak amaçlanmıştır. Bu süreçte edilgen bir rolden öte düşünümsel bir duruşla (Neuman, 2006: 36) araştırma yapılmıştır.

Amaçlı örnekleme yöntemi ile katılımcılara ulaşılmıştır. Araştırmanın saha çalışması; İstanbul'da farklı sosyo-demografik ve kültürel özelliklere sahip semtlerde yaşayan, sadece çocuğu/çocukları ile yaşayan farklı eğitim düzeyinde, güvenceli/güvencesiz çalışan ve düşük ekonomik gelire sahip, elli yaşın altında, boşanmış yirmi tek ebeveyn annelerle yapılmıştır. Nitel araştırma deseniyle planlanan çalışmanın görüşme verileri MAXQDA 2022 programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada veri toplamak için görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniği ile tek ebeveyn anneleri anlamak ve onların gerçekliğindeki anlamları keşfetmek önemsenmiştir. Başka bir yöntemle, onların deneyimlerini doğrudan gözlemleyemeyecek ve geçmiş deneyimleri hakkında bilgi edinemeyeceği için görüşme tekniği tercih edilmiştir (Kümbetoğlu, 2015: 73). Görüşme yönergesi hazırlanmadan önce tek ebeveynlik ve tek ebeveyn annelikle ilgili ulusal ve uluslararası araştırmalar gözden geçirilmiştir. Bu bilgi ve gözlem notları ışığında görüşmelere rehberlik etmesi amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme yönergesi oluşturulmuştur. Yönergenin oluşturulmasında uzman görüşüne başvurulmuştur.

Verilerin Analizi

Saha görüşmeleri katılımcıların izni alınarak ses kaydına alınmıştır. Ses kayıtları bilgisayara aktarıldıktan sonra "Listen And Write Free" programı ile ses kayıtlarının dökümleri tamamlanmıştır. Bir metin halini alan görüşme verileri okunup yazım hataları düzeltilmiştir. Araştırmada içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi ile başka şekilde fark edilemeyecek öneme sahip spesifik bilgilere ulaşılması amaçlanmıştır (Neuman, 2014: 49).

Verilerin analizinde MAXQDA 2022 programı kullanılmıştır. Her katılımcının görüşme metni programa yüklenmiştir. Metinler düzenlenerek ve tüm veriler en baştan başlayarak bir bütün olarak okunmuştur. Bu sayede katılımcıların ifadeleri, bağlamdan kopmadan analiz edilebilmiştir (Patton, 2014: 63). Bu okumaların ardından anlamlı örüntüleri tanımlayan kodlar belirlenmiştir. Bu kodları kategorilerin altında birleştirdikten sonra, benzer kategoriler tanımlanıp tema başlıkları oluşturulmuştur (Creswell, 2009: 185).

Araştırmaya İlişkin Etik Hususlar

Araştırmanın saha sürecine başlamadan önce Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan çalışmanın yapılabilmesi için gerekli etik izni almak üzere başvuruda bulunulmuştur. Başvuru 22 Eylül 2020 tarihinde kabul edilmiştir. Amaçlı örnekleme ile ulaşılabilecek katılımcıların, araştırma hakkında detaylı bilgi bulabilecekleri ve gönüllüklerine dair katılım formu hazırlanmıştır. Her bir katılımcıya farklı kaynak kişiler ile ulaşmak gerektiğinden kolaylaştırıcılarla araştırmanın amacını ve gizliliğini anlatan etik kurul, gönüllü katılım formu ve ihtiyaç halinde görüşme yönergesi paylaşılmıştır. Böylelikle her katılımcının araştırmacı ile karşılaşmadan çalışmayla ilgili düşünme fırsatı olmuştur.

Bulgular ve Yorum

Tek Ebeveyn Anneler ve Kök Aile İlişkileri

Çalışmaya katılan kadınlar genellikle düşük gelire sahip, düzenli/düzensiz ve güvencesiz işlerde çalışmaktadır. Bazılarının boşanma öncesinde çalışma deneyimleri yoktur. Bazıları boşanma öncesinde düzenli ve güvenceli işlerde çalışmış olsa da çocukların sorumlulukları gereği bu işlerden ayrılmak zorunda kalmıştır. Tek ebeveyn anneler, kendi gelirlerinin yanı sıra çeşitli sosyal yardım mekanizmalarından yararlanarak geçimlerini sağlamaktadır (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2011: 8; Feyzioğlu ve Kuşçuoğlu, 2011: 102; Canatan ve diğerleri, 2019: 1341; Boztılki, 2020: 107; Afyonoğlu ve diğerleri, 2021: 90; Demirel ve Buz, 2021: 157). Katılımcılar Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'nın özellikle ekonomik gereksinimler nedeni ile korunma ihtiyacı doğabilecek çocukların ailelerine sunduğu Sosyal ve Ekonomik Destek Hizmetinden, Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı'nın gelir testine dayalı sosyal yardımlarından, yerel yönetimlerin ve sivil toplum kuruluşlarının aynı ve nakdi sosyal yardım hizmetlerinden yararlanmaktadır.

Tek ebeveyn annelerin yaşamlarını sürdürebilmelerinin ilk ve en önemli koşulu, ekonomik güvenceye sahip olmaktır. Boşanmaya karar verirken, "nasıl geçineceğim", "nasıl yaşayacağım", "çocuğuma nasıl bakacağım" cevabı aranan ilk sorulardır. Evlilikten çıkışta çeşitli sosyal desteklerden yararlanabilirler: Sığınma evinde kalabilir, arkadaşlarından yardım isteyebilir ya da en bildik güvenilir kaynak ailelerinden destek alabilirler. Boşanma sonrasında kadınların toplumda "baba evi" olarak da tanımlanan ailelerinin yanına dönmeleri kimi zaman "zorunlu olarak", kimi zaman da "tercih edilen" bir dinamik içinde değerlendirilebilir. Evlenmeden önceki aile bağlarını ve evlenmeleriyle başka bir forma dönüşen aile ilişkilerini yeniden değerlendirmeleri, bu kararı

vermelerinde önemli bir yerde durmaktadır. Araştırma sürecindeki gözlemler, aile evine dönmek zorunda kalmanın ya da dön(e)memenin tek ebeveyn anneler için farklı anlamları olduğunu göstermektedir. Aile, boşanma sürecinde kadınlar için önemli bir sosyal destek kaynağı olmakla birlikte (Kelebek Küçükarslan, 2022: 69) aile üyeleri arasında inşa edilen ilişkinin; ekonomik, sosyal, siyasi ve kültürel örüntülere bağlı olarak her bir birey için farklılaşmaya ve değişime açık olduğu söylenebilir. Bu nedenle boşanma sonrasında kadınların aile ilişkisini yeniden düzenleme ihtiyacının ortaya çıktığı gözlemlenmektedir. Kadınların yeni statü ve rolleriyle aileleriyle kurdukları ilişki ve bu ilişkinin anlamı onların deneyimleri merkeze alınarak değerlendirilmektedir. Tek ebeveyn annelerin deneyimlerinden yola çıkarak kök aile bağları “mecburi aileler”, “can simidi aileler” ve “güvenilir aileler” olmak üzere üç kategori altında ele alınmaktadır.

Mecburi Aile

Tek ebeveyn annelerin geçmiş yaşam deneyimlerine bağlı olarak aile yanına dönmekle ilgili düşüncelerini paylaştıkları gözlemlenmektedir. Boşanma sonrası aileleriyle birlikte yaşama ya da aileden destek talep etme düşüncelerinin sıklıkla ekonomik gereksinimlere ve bakım desteğine bağlı olduğu söylenebilir (Avan, 2019: 90; Demirel, 2021: 161; Bülbül ve Kaygusuz, 2022: 71). Bu grupta yer alan tek ebeveyn annelerin çocukları ile yaşamlarını idame ettirebileceklerse kök aileyle yakın ilişki kurma konusunda daha isteksiz davrandıkları düşünülmektedir. Ancak bir geçim kaynağına sahip olmamaları ve çocuklarının bakım ihtiyacı gereği aile desteğine ihtiyaç duydukları gözlemlenmektedir. Katılımcılardan bazıları, daha önceden de aile ilişkileri iyi olmamasına rağmen, “aile olma duygusuna” dayanarak yine de destek beklediklerini ifade etmektedir. Boşanma sürecinde ve sonrasında kadınlar ailelerinden destek beklerken ailelerinden gelen cevabın, onların beklentisini karşılamayıp dahası onları daha da güçsüzleştirici olduğu söylenebilir. Nazan boşanmak için ailesine döndüğünde neler yaşadığını şu sözlerle aktarmaktadır:

“Çok dayak yedim. O zaman amcalarım, amcamın çocukları, abilerim çok dövdüler. İlla döve döve şey vereceksin, vekâletname, çocuğu yurda bırakacağız. Hayır, o çocuk nereye giderse ben oraya giderim. Asla ben çocuğumdan vazgeçmem. Yani ben babalarına, çocuklarının babasına, benim ailem Elif’i kabul etmediği için [o zaman] geri döndüm. ... İstemiyorum. Gidecek. Biz seni buradan işte amcamın kayımına veririz, [Onunla] evlenirsin, havaalanın orada zaten evi de var. Onun da zaten iki tane çocuğu var. Yaşı da genç. Ben seni bir daba telli duvaklı gelin ederim. Ondan bir daba çocuğun olur’ lafa bak. Ben sizden koca mı istedim? Koca mı arıyorum dedim. Çocuk mu, bir daba yapmak istiyorum dedim. Ben senden ne istedim? Ben sadece orada o sorunu yaşadım, sadece bana kacak açmamı istedim. Ben koca istesem sana gelmeme gerek yoktu, çıkardım yola bulurdum, affedersin.” (Nazan)

Nazan dört çocuk annesidir. Yukarıda bahsettiği olay ilk çocuğu henüz çok küçükken yaşanmıştır. Boşanmak için ailesine döndüğünde, çocuğuyla istenmediği için “koca evine” geri dönmek zorunda kalmış, bir süre daha evliliği devam etmiştir. Ailesinin Nazan’ın ihtiyaçlarını görmekten uzak kaldığı söylenebilir. Nazan’ın baba evine geri gelmesi, üstelik çocukla geri gelmesi, aileye göre kabul edilmezdir. Bu durum toplumsal yapıda “evliklerin ömür boyu sürmesine” dair beklentinin de (Yıldırım, 2007: 24; Kavas ve Gündüz Hoşgör, 2010: 122) bir yansıması olarak düşünülebilir. Nazan’ın deneyiminde olduğu gibi evlenirken “iyi eş” ve “iyi anne” olmaları beklenirken, boşandıktan sonra çocuğun istenmemesi aile ilişkilerinde yaşanan en önemli zorluklardandır. Nazan’ın deneyimine benzer bir durumu Figen de şu sözlerle aktarmaktadır:

“... ne yaşayacağımı bildiğim bir yere tekrar gitmek zorunda kaldım. Ve orada hani aciz görünüyorum onların gözünde. ‘Tekrar mı geldin sen? Gene mi geldin sen?’ Biliyordum ... bu sözleri söyleyeceklerdi. Gittim ama. Çünkü gitmek zorundaydım. Çünkü başka kimsen yok benim. Dedim, dövseler bile en azından çocuğum dışarıda kalmayacak. Dövsünler dedim, yani işkence uygulasınlar. Evi temizletsinler. Temizlerim. Hiç gocunmam dedim. Sonra işte bunun babasıyla tanıştırdılar. Dediler, böyle böyle bir adam var, işte devamlı beni bir evlendirme derdindeler?” (Figen)

Figen ilk eşinden boşanıp çocuğu ile ailesine gitmiştir. Ailesinin cevabı, onu uygun gördükleri ilk kişi ile yeniden evlendirmek olmuştur. Çalışmaya katılan kadınların aile bağlarına tutunmak isterken iki dayanakla yola çıktıkları görülmektedir. Bir yandan toplumda ailelerin çocukları için söylediği “atsan atılmaz”, ne olursa olsun kopmaz aile bağlarına inanmak istemektedirler. Diğer yandan gizli bir yüzleşme istemektedirler; ‘bu evliliği yapmamın,

bu kadar seçeneksiz kalmamın sebebi sizsiniz ailem? ... Yasemin ve Nazan bu yüzleşmeden ellerinde kalanları şu cümlelerle aktarmaktadır:

“Ben ayrılıyorum dediğimde abime, büyük abime söyleyemedim, küçük abimle daha iyiyiz? ‘Ben ayrılacağım’ dedim. ‘Nedenini sormuyorum, zaten’ dedi. ‘Yapılacak bir şey değil. Yapman hataydı’ dedi. Ha diyemiyorum ki, ‘neden yaptın?’ desem yine diyemeyeceğim. ‘Siz yaptırдыңız’ diyemeyeceğim. ... Ha [küçük abime] söyleme nedenim de şu, hep tehdit ediyor. [Eski kocası] Bana ulaşamadı, ailemi tehdit ediyor. Kızınız şöyle olmuş, kızınız böyle olmuş, kızınız orospu olmuş. Bir sürü şeyler. Abim dedi ki, ‘ne o’ dedi, ‘daba iyilerini mi buldun?’ Öyle deyince ben daha nasıl gideyim oraya.” (Yasemin)

“Babamı aradım. Hani borç istemek istedim. Lafları saydı, saydı, saydı, saydı. Kapattım telefonu. Hiçbir şey demedim. Sadece şunu dedim. ‘Her zaman ben suçlu oldum’ dedim. ‘Hiç mi senin suçun olmadı’ dedim, ‘şunu soruyorum baba’ dedim. ‘Ve bir daha asla sana sormayacağım’ dedim. ‘Bu hayatta seninle neyi paylaşamadık? Ne bize fazla geldi ya da az geldi. Niye hakkımıza razı olmadık? Neyi paylaşamadık seninle?’ dedim.” (Nazan)

Nazan ve Yasemin aileden bekledikleri sosyal desteğin karşılığını görememiştir. Ailelerinin onlara dair yargılayıcı ve suçlayıcı tutumun, aileleriyle ilişki kurma biçimlerinde etkili olduğu söylenebilir. Çalışmaya katılan tek ebeveyn anneler için kök aile, aile bağlarını yeniden düşünmeleri anlamı taşımaktadır. Şimdiye kadarki deneyimleri onlar için yol gösterici olmaktadır. Kadınlar evlilikten çıkışta, geçici olarak bu bağlara tutunsalar da buna güven olmayacağını düşünmektedir. Füsün ve Suna aileleriyle ilgili öğrendiklerini şu sözlerle açıklamaya çalışmaktadır:

“O dönemde bana hiçbirinin katkısı olmadı. Bu benim babam, burada oturduğu halde ister inanın ister inanmayın, şu kapımı bir kere çalmadı. Ya benim kızım o. Ya o ne yapıyor? Yani karnı burnunda. Dört tane çocuk ne yer, ne içer, ne yapar... Bir gün, kimse benim kapımı çalmadı. Ben de bir gün olsun onun telefonunu çaldırmadım. Bırak dedim. O sabır gerekiyor. Aç kalayım ben inan çöpten ekmeke toplayıp da çoluk çocuğuma götürdüğümü biliyorum. Ama bir kere onun telefonunu çaldırmadım. O konuda çok gururluyum.” (Füsün)

“Ya ben kaçarak. Diyelim ki ben on beş yaşında kaçarak evlendim. Kaçtın, evlendin. Şimdi ben bunların yanına gitsem ne yaparlardı? Kaçtın evlendim, biz ezdin geçtin evlendin. Sen kendin dul kaldın [boşanmış]. Kapıyı açamazsın. Pencereye çıkamazsın. Öyle psikolojik baskı yapacaklardı bana. Ama ben kapılarına gitmedim. Gittim kurumda kaldım.” (Suna)

Doğancı ve Tuncay (2022: 351) çalışmalarında birçok kadının aile baskısı ya da kararlarına aileleri tarafından saygı duyulmaması nedeniyle evlilik kararı aldıklarına dikkat çekmektedir. Bu tutumun geçmiş deneyimlerinde devam ettiği gibi boşanma sonrasında daha da çıkmaza sürüklendiğinden bahsedilebilir. Füsün ve Suna istedikleri aile desteğini evlilik öncesinde de görmemiştir, bu nedenle boşanma sonrasında da ailelerine dair bir beklenti içine girmedikleri gözlemlenmektedir. Tek ebeveyn annelerden bazıları geçinemediklerinde ya da çalışma ile çocuk bakımını bir arada yürütemediklerinde ailelerinin desteğine ihtiyaç duymuştur. Aile ilişkileri evlenmeden önce de destekleyici olmadığından, boşanma sonrasında ilişki kurma çabalarının ailelerine mecbur kalmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Can Simidi Aile

Evlilikler kurulurken “aileler de evlenir” sözü sıkça kullanılmaktadır. Genelde çiftlerin evlilik ilişkilerinde kök ailenin etkisini anlatmak üzere kullanılmaktadır. Evlilik kurulurken, evlilik sürecinde, boşanma halinde ve boşanma sonrasında da bu etkinin devam ettiği söylenebilir (Yıldırım, 2007; Kılıçaraslan ve Şahan, 2019; Doğancı ve Tuncay, 2022). Erkek ve kadın arasında kurulan güç ilişkisi kök aileler arasında da kurulmaktadır. İktidarı elinde bulunduran genellikle erkeğin ailesi olmakla birlikte sınıfsal, kültürel ve dini değerler kök aileler arasındaki iktidar ilişkisini düzenlemektedir. Ataerkil toplum yapısında her ne olursa olsun evliliği son ana kadar sürdürme anlayışı, kadınların çokça zarar görmesine neden olmaktadır. Bu anlayış kadınların kök aileleri tarafından yalnız bırakılmasına da temel oluşturmaktadır. Çünkü “artık onlar el kapısında” (Doğancı ve Tuncay, 2022: 351). Kadının mutsuz bir evlilik içinde olması, şiddet görmesi, aldatılması, ekonomik olarak sömürülmesi pek çok açıdan istismar edilmesi kök aile tarafından görmezden geldiğinde kadınların boşanmaları ve tek ebeveyn anneliğe uyum süreçleri zorlaşmaktadır. Tek ebeveyn annelerin evlilikten çıkış ve evlilik sonrasında ailelerinden destek beklentileri olmuştur. Ancak çok azı bu beklentiye karşılık bulmuştur. Kılıçaraslan ve Şahan (2019)

yaptıkları çalışmada ailelerin boşanmaya dair tutumunu üç tema altında ele almaktadır: “Kabul edip onaylayan ve destekleyenler”, “önce onaylamayıp sonra kabul edeneler” ve “hiç onaylamayanlar”. Merve boşanma sürecinde ailesinin tutumunu şu sözlerle aktarmaktadır:

“Şöyle yaptım. Hiçbir yere gitmedim çünkü ailem beni istemedi, korktular. Onların tarafından çok korkuyorlardı. Hani adamlar böyle bildiğin, gittiğin yerleri Teksas'a çeviren insanlardı bani. Böyle çok böt böt bir adamdı. ... Ailem korktu geri çekildi. Hayır dedi yapamazsın. Biz dedi başımızı belaya sokamayız. Çocuklarıma bir şey yapar dedi annem. ... Öyle. Aile, bakma sen, işte mecburi aileler vardır. Hani mecburen.” (Merve)

Aile sıklıkla sırtını yaslayacağı, bir kapının açık olduğu yer olarak sembolize edilmektedir. Bir yönüyle ataerkil toplumda kadın, evlilik yoluyla kök aileden ayrılmaktadır. “Artık onun yeri, kocasının yanındır” diye başlayan sözlerde “artık eskisi gibi burası senin evin değil” mesajı da verilmektedir (Kılıçarslan ve Şahan, 2019: 1010). Tek ebeveyn anneler aile evlerinden böyle bir itkiyle ayrıldıklarında aile evindeki odaları ortadan kalkmaktadır. Boşanmayla oluşan boşlukta kadınların ne koca evinden ne de baba evinden söz edilememektedir.

Aile ideolojisi güçlü, bozulmayan ve parçalanmayan evlilikleri dayatmaktadır. İdeolojik olarak kadın ve erkeğe evlilik içinde ne olduğundan çok o ailenin ayakta kalması öne çıkmaktadır (Bernardes, 1985: 280). Kadın üzerinden baki aileler tasavvur edilirken kadına söylenen şu sözü hatırlatmak gerekmektedir: “Gelinlikle çıkıp, kefenle gelersin”. Kadının namusunu korumak “babalık” kurumunda “kocalık” kurumuna devredildiğinde kök aile geride kalmaktadır (Hamzaoğlu, 2019: 34-35). Bu ilişkide kadın yok sayılırken bir yandan güçsüzleştirilmektedir. Boşanma sonrasında ise ataerkil ilişkiler kadını yalnızlaştırmaya, tehdit ve korkuyla güçsüzleştirmeye devam etmektedir. Cohen ve diğerleri (1992) boşanmanın Asya toplumlarında kadın için statü ve özsaygı yitimine neden olduğuna dikkat çekmektedir. Artık evlenmiş ve boşanmış bir kadın vardır. Buradan gelecek bütün riskler ve tehditler eskisi kadar çok kök aileyi ilgilendirmemektedir. Bir başka bakışla kız çocukları artık bir annedir, eskisi kadar korunmaya ihtiyacı yoktur. Bu nedenle tek ebeveyn annelerin aileleri ile ilişkileri bir şekilde devam eder, ancak aile evinde kalacak bir yerleri yoktur. Merve'nin deneyiminde kök ailenin evlilik sonrasında kızlarının üzerinden “elini eteğini çektiği” görülmektedir. Bunun arkasında Merve'nin üzerinden, gittikçe çevresine yayılan erkekliğin saldırganlığı ve tehdittin olduğu söylenebilir. Kök aileler bu genişleyen erkeklik alanına girmemeyi tercih edebilir. Kök aile ile kadınlar arasında oluşan bu mesafe ve gittikçe paylaşımların azalması ilişki kurma dinamiklerini etkilemektedir (Doğancı ve Tuncay, 2022: 351).

Çalışmaya katılan tek ebeveynler anneler için çocuklarının babası (eski koca) ile ilişki devam edeceğinden kök ailelerinden yeterli desteği görememektedir. Nazan ve Ayşe'nin deneyiminde çocuk, anneden daha çok babanın çocuğu olarak görüldüğü, babayla sahiplik ilişkisi kurulduğu dikkat çekmektedir. Onların aktarımları şu şekildedir:

“Ailemin yanında kalmam çok sürmedi. Çünkü yani kalamıyorsun, olmuyorsun. Sen, sen bu adamdan ayrılıyorsun. Bir de biz bunun piçine mi bakacağız. Mükâfat olarak. At gitsin babasının üstüne. Ona daha fazladır. Sana değil.” (Nazan)

“Ailem bile yani o benim işte ailem bile oğlumu, Yusuf'u sevmeyiler yani. Sevmeyiler. Boşandığım zaman onu bırak gel dediler. Onu demeye getirdiler yani. ... Ailem, annem hala boşandığım için bana çok kızgın. Hala daha. Niye, hemen gittim boşanma imzasını attım diye. Yani işi yokuşa süreyim ki beni boşayamasın'a getirdi annem.” (Ayşe)

Nazan'ın ve Ayşe'nin aileleri, anne ve babanın çocukla ilişkisini “sahiplik” üzerinden kurmaktadır. Bu ilişki, ebeveyn ortaklığı ya da bir çocuğun anne ve/veya babaya gereksinim duyması gibi değerlendirilmemektedir. Aile ideolojisi gereği ailenin varlığı ve koruyucusu erkeğin ona ait olan “şeylere” sahip çıkması gerektiğine ilişkin hatırlatmadır (Connell, 1987: 183; Bernardes, 1985: 282). Nazan ve Ayşe'ye aileleri desteklerini sunarken üstlerine vazife olmayan şeylerden uzak durmalarını talep etmektedir. Ailelerin, bir zamanlar “kocaya” devrettikleri gücün hesabını da sorma amacı taşıdığı söylenebilir. Bu tür aileler varlığını ataerkil toplumsal düzeni sürdürme yönünde kullanmaktadır. Tek ebeveyn annelerin yeni statülerini çaresizlik, hayal kırıklığı, ödenecek bir bedel olarak gördükleri söylenebilir.

Güvenilir Aile

Aile bağları anne-baba ve çocuklar arasında kurulur, kardeşlerle genişler ve genellikle yakın akraba ilişkilerini de içine alır. Tek ebeveyn anneler için öncelikli ilişkiler anne-baba ve kardeşleri olsa da yakın akrabalarından gelecek olumlu ya da olumsuz dönütler kök ailesiyle ilişkisinde etkili olmaktadır. Bu ilişkiler karşılıklı ilgi, fayda ve güvene bağlı olarak devamlılığını sürdürmektedir. Aksi halde diğer iki aile modelinde gördüğü gibi bağlar zayıflayabilir ve belki de yok sayılabilir.

Bir sosyal destek mekanizması olarak kök aile ilişkileri değerlendirildiğinde (McLanahan ve diğerler., 1981; Niepel, 1994, Akt; Keim, 2018; Boztilki, 2022) ağların yapısal özelliklerinin ötesinde bu ilişkilerin katılımcılar için anlamlarının da farkında olunması önemlidir (Keim, 2018: 136). Tek ebeveyn anneler, en önce artık anne oldukları, bir çocuğa karşı sorumlu ve rol model olduklarından aile bağlarını tekrar gözden geçirmektedir. Çocuk bir şey istediğinde alabilecek mi, çocuğuyla ailesine yük olacak mı, çocuğunu istediği gibi yetiştirebilecek mi, yaşamıyla ilgili ne kadar otorite olabilecek vb. sorulara cevap aramaktadırlar. Ghate ve Hazel (2002: 125) ailenin desteği ile müdahalesi arasında ince bir ayırmadan bahsetmektedir. Çalışmalarında aile desteğinin öneminden bahsederken aileden destek almanın yol açabileceği değerli mahremiyet kaybı riskini de vurgulamaktadırlar. Daha önceki örneklerde tartışıldığı üzere kadınlar esasen ailelerini iyi tanımaktadır. Bazıları yaşamları boyunca geliştirdikleri taktiklerle kök ailelerine karşı güven tazelemektedir. Ataerkil toplum yapısında kadının bağımsızlaşabilmesi için ya da beklediği desteği görebilmesi için “güvenilir” olduğunu gözler önüne sermesi beklenmektedir. Asuman, Merve ve Gül’ün kök aile bağlarına dair çıkarımlarında şu sözleri öne çıkmaktadır:

“Beni iki günde bir arar, ben de onu arar sorarım. İşte paran, pulun var mı? Bir ihtiyacın var mı? Hep böyle beni yoklar mesela. Yanıma da gelir gider. Öyle dayımlarla aram iyi. Kardeşlerimle aram zaten iyi. Annem, babamla da aram iyi. ... Annemler falan kardeşlerim olsun, annemler olsun, benim böyle biraz hani nasıl diyeyim sizce? Hani gözü kara, gözü karayım yani bunun farkındayım. Hiçbir şeyden korkmuyorum Allah’tan başka. Adımı böyle sağlam attığım için kimseden korkum da olmuyor bu sefer. Ailem de benim bu şeyimi bilir bu yolda. Mesela hangi anne baba kızını, bir çocukla İstanbul’da mesela yalnız bırakır ki? Annem babam hep bana der mesela. Güvenirler bana. Hani böyle derler ya böyle ‘adam gibi kadın’ derler ya bana hep öyle derler çevremde mesela.” (Asuman)

Asuman ailesi ve akrabalarıyla ilişkisinin iyi olduğunu, önemsendiğini dile getirmektedir. Bu, gereksinim duyduğunda yardım isteyebileceği bağların olduğunu göstermektedir. Tüm bunlar onun için önemli bir kaynaktır. Öte yandan ne kadar temkinli olduğunu, kendisinin bu güveni yarattığını da söylemektedir. “Adam gibi kadın” diyerek erkeğe atfedilen bir beceriye, yetkinliğe sahip olduğu vurgusuna ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle bir kadın olarak kendisine zarar gelecek ilişkilere, işlere, yerlere girmemeyi tercih etmektedir. Ailesine defalarca bu güveni sağlaması gerekmiştir. Merve ve Gül’ün buna örnek olacak aile bağlarına ilişkin aktarımlarından şunlar öne çıkmaktadır:

“Şimdi olduğum durumla evli olduğum durum çok farklı, beni kimse kaleye almazdı. Neden almaz? Şimdi anlatıyorum en başından beri. Ya sen anne, benim halimi görüyordun. Anne, ben etlerim şu renkte geliyordum. Baygın yani dayaktan bayılır mısın? Ben bayıldığımı biliyorum. Anne sen beni gördüğün halde beni atıyordun ama. O cesareti gösteremedin hiçbir zaman. Çünkü neden? Oğullarına bir şey olacak korkusuyla yaptın bunu yaptın, beni attın. Kaleye almadın, bir şey olduğu zaman sormadın, söylemedin. Ama şimdiki Merve’ye baktıklarında, güçlü bir Merve görüyorlar. Maddi anlamda da güçlü Merve görüyorlar. Ve saygı duyuyorlar emin ol, çok büyük saygı duyuyorlar şu anda. Hani dediğim zaman bir şey dinliyorlar. Tamam Merve. Bunu böyle yapalım. Ama önceki Merve’de böyle değildi kimse. Anlatabiliyor muyum? Çok büyük bir değişim yaşadım.” (Merve)

“Boşanmama kızdılar. Ama beni haksız bulamadı. Çünkü haksız bulsa babamın sert tepkisini ben görürdüm. Göremedim onu. Ve bu arada da babam bana dedi ki, gelmek istiyorsan gelebilirsin yanımıza. Ben de dedim ki yok, ben gelmek istemiyorum. Çünkü benim çocuğum var. Ben şimdi oraya gitsem, babam iyi bir şey de söylese, belki o zaman ters gelecek bana. Şimdi bu sefer babam bana güvendi. Ben baktı ki ben çalışıyorum. Laf getirmiyorum, söz getirmiyorum. Artık kimse konuşmıyor. Kimseye konuşmaya laf yok. Düzgünce yaşıyor. E bir şeyi yok. Biriyile gezmiyor. Onlar için çok önemli ya” (Gül)

Merve ve Gül boşanma sonrasında diğer katılımcılar gibi ekonomik zorluklar yaşamıştır. Bu nedenle, kısa süreliğine ailelerinin yanında kalmışlardır. Kök aileyle ilişkilerinin devamlılığı aile değerlerini çığnememeye, aileye zarar verecek bir davranışta bulunmamaya ve aile değerlerini gözetmeye dayanmaktadır. Her iki katılımcının da ailenin hassas gördüğü değerlere kendi yaşamları için bir direniş sergilediği söylenebilir. Ailelerine ne kadar güven tesis ederlerse aileleri de o derece samimi ve güvene dayalı bir yakınlık göstermektedir. Onların deyimiyle “ben iyiyim diye onlar iyi” aralarındaki bağı açıklamaktadır. Bu gruptaki katılımcıların kök ailelerinin, güvendiği kadar güven veren, koruyan ve destekleyen bir tutum sergilediği söylenebilir. Tek ebeveyn anneler ise özgürlük alanlarını sınırlamayacak düzeyde güven oyununu sürdürme ve bağlarını devam ettirme eğilimini sürdürmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Kök aile sosyal destek mekanizmaları arasında önemli bir yerde durmaktadır. Bu çalışmada düşük gelire sahip tek ebeveyn annelerin aileleriyle ilişki kurma motivasyonları ve biçimleri değerlendirilmektedir. Katılımcıların kök aile ilişkileri değerlendirildiğinde ailenin doğal olarak güven, destek ve koruma getirmediği yorumu yapılabilir. Tek ebeveyn annelerin kök aile ilişkilerini açıklamada üç tema belirlenmiştir. Bu temalara göre kadınlar aileleriyle “mecburi aile”, “can simidi aile” ve “güvenilir aile” olmak üzere üç farklı şekilde ilişki kurmaktadır.

Tek ebeveyn anneler özellikle gelir yetersizliği ve çocuk bakımı konusunda aile desteğine ihtiyaç duymaktadır. Bu araştırmanın katılımcıları da gözetildiğinde eğitim düzeyi düşük, düzenli ve güvenceli iş sahibi olmayan tek ebeveyn anneler daha fazla yoksullukla karşılaşmaktadır. Yoksul durumda olan tek ebeveyn annelerin, çoğu zaman çalışmama gibi bir seçeneği yoktur. İstihdamda toplumsal cinsiyet eşitliğini destekleyen müdahalelere rağmen bakım emeğinin eşit dağıtılmaması tek ebeveyn annelerin iş seçeneklerinde kısıtlar yaratmakta ve çoğu zaman düşük ücretli, gündelik ve sosyal güvencesi olmayan işlerde sıkışıp kalmalarına neden olmaktadır (Temiz, 2004: 55; Koray, 2011: 14; İlkaracan, 2018:59; Durusoy Öztepe, 2018: 179). Tek ebeveyn anneler arasında azalan ekonomik hareketliliğin, kadınlara karşı yapılan ekonomik ayrımcılıktan ve yetersiz kamusal çocuk bakım hizmetlerinden etkilendiği söylenebilir. Bir anne, hangi sınıf ya da gelir durumunda olursa olsun, onun ve çocuklarının çoğunlukla “eski kocasının” geliri ile desteklenmesi beklenmektedir (Brandwein, Brown ve Fox, 1974: 500; Özar ve Yakut-Çakar: 2015: 311). Kadınların istihdam oranlarındaki artış ve toplumsal rollerindeki değişim, toplumsal cinsiyet düzenine karşı bir devrim niteliği taşısa da bu değişimin, daha çok yüksek eğitilmiş ve üst gelir grubunda yer alan kadınlar için bir karşılığı olmaktadır. Gerek istihdam gerekse kamusal çocuk bakım hizmetlerinin yetersiz kalması nedeniyle alt gelir grubundaki kadınlar bu değişimden yararlanamamaktadır (Esping-Andersen, 2011: 27). Bu nedenle formal ve enformel destek mekanizmalarına sıklıkla ihtiyaç duymaktadırlar. Attree (2005: 329) düşük gelirli tek ebeveynlerin çeşitli formel hizmetlerden (sağlık ve sosyal yardım kurum deneyimleri) yararlandığını ifade etmektedir. Ona göre formel destek hizmetlerinde ortaya çıkabilecek boşluğu enformel destek mekanizmalarının doldurma potansiyeli vardır. Ancak tek ebeveyn annelerin ihtiyaçlarına duyarlı davranılması önemlidir.

Bourdieu (2015: 132) aileyi “herkesin uzlaştığı ve kendiliğinden varmış gibi kabul gören” toplumsal bir kategori kurmacası olarak tanımlamaktadır. Ona göre bir bütün olarak aile duygusunun bilişsel bir görü ve sevgisel bir tutarlılıkla sürekli yaratılması gerekmektedir. Ancak mecburi bağlar ile kurulmuş ailelerde bu kurmacanın zaten kusurlu başladığı söylenebilir. Katılımcılardan bazıları, evlilik öncesinde ve evlilik sürecinde de aile ilişkisinin iyi olmadığından bahsetmektedir. Ailelerinden destekleyici, güçlendirici, dayanışmacı ve sevgiye dayalı bir ilgi görmediklerine vurgu yapmaktadırlar. Ataerkil ilişkilerin yaygın olduğu mecburi ailelerde kız çocukları, “evlenip aileden ayrılacak” üyeler olarak görülmektedir. Bu ailelerde kadınlar aile planlamalarında karar verici konumda değildir. Evlilik kararlarında da sıklıkla söz hakları yok sayılmakta ya da sakatlanmaktadır. Boşanma sonrasında da kök aileler ataerkil tutumlara bağlı kalarak kadınlara “çocuğu babaya bırakarak eve dönmeleri” veya ‘tekrar evlenmeleri’ gibi konularda kadınlara baskı yapmaktadır. Ataerkil ve çatışmacı ilişkilerin yaygın olduğu mecburi ailelerde kadın özne olarak görülmemekte ve kadını değersizleştirmek üzere bir söylem sürdürülmektedir. Bu nedenle katılımcıların bazıları aile ilişkilerini sürdürmemeyi ve iletişim kurmamayı tercih etmektedir.

Ailenin var olması ve var kalabilmesi için kendini bir bütün olarak doğrulaması gerekmektedir. Bunun için ailenin fiziksel, ekonomik ve özellikle de simgesel güç ilişkileri ile işlerlik kazanması önemlidir (Bourdieu, 2015: 135). Ailelerinin gözünde kadınlar çeşitli yönlerden güçsüzdür. Tek ebeveyn anneler, ailelerinden destek beklerken aileleri için koşar adım yanında olacakları çocukluktan çıkmışlardır. Ataerkil toplum yapısında simgesel olarak evlilikle kazandığı statüyü boşanarak kaybetmiş anneler vardır. Bu tutumu sergileyen aileler, yardım etmek için

son ana kadar müdahale etmeyen, çocuklarına en muhtaç durumda el uzatma eğilimi gösteren can simidi ailelerdir. Bu destek ilişkisinin geçici olduğunu, her defasında “nasıl yapacaksın” diyerek aralarındaki bağı niteliğini ve sınırlarını göstermektedirler. Can simidi aileler ataerkil ilişkide erkekliğin kurallarını sürdürmeye daha yatkın görünmektedir. Evlilikle kadının namusunu korumak babalıktan, kocalığa aktarılmıştır. Böylelikle erkek için kadının namusunu korumak onur meselesi olarak görülür (Hamzaoğlu, 2019: 36). Kadını tahakküm altında tutan ve bekarete dayanan bu ataerkil strateji, boşanma sonrasında tek ebeveyn annelerin damgalanmasına temel oluşturmaktadır. Kök aile o ana kadar bütün sermayesini kız çocuklarının evliliği üzerine kurduğunda, boşanmanın bedelinden uzak kalmayı tercih etmektedir. Çünkü boşanmış olsa bile “namus” kavramı kadın üzerinden çocuğa yayılmıştır ve kök aile eski kocanın muhtemel hakimiyet alanına -çünkü o da artık babadır- girmekten geri durmaktadır. Buna bağlı olarak can simidi ailelerde tek ebeveyn anneler beklediği desteğin çok azı ile yetinmek durumunda kalmaktadır.

Tek ebeveyn annelerin bazıları, diğer aile türlerinden farklı olarak güvenilir aile örüntülerine sahip bağlardan destek alabilmişlerdir. Güvenilir ailelerin, ataerkil değerler ile çocukları arasında bir denge oluşturmaya çalıştığı söylenebilir. Bu aileler, içinde buldukları toplumun gerçekliğinden farklı davranmamaktadır. Aksine o ailede kabul edilmeyecek eylemler çok açıkça görülmektedir. Bütün aile üyelerinin bu değerleri uyması beklenirken, otoriteyi sağlayan yine babadır. Bu haliyle koruyucu göründüklerinden tek ebeveyn anneler için güvenilir ailelerdir. Ancak, burada güvenin karşılıklı yaratımını hatırlatmak gerekir. Kök aileler boşanmış kızlarına ‘evladımız yanında duracağız tabi, ama...’ derken; tek ebeveyn anneler çocukları olduğu için bağımsızlaşmak, ama aileden de dışlanmamak niyetindedirler. Tek ebeveyn annelerin görünürlüğü artan kadınlığı, anneliği ve onuru daima gözetime açık olduğundan kendini önce kök ailesine ispatlaması gerekmektedir. Kandiyoti (1988: 274)’nin ataerkil pazarlık olarak tanımladığı güç ilişkisinde kadınlar, anneliklerini kullanarak çeşitli taktikler geliştirmektedir. Boşanmış kadına biçilen değerleri alt üst ederek ailelerinden eleştiri almayana kadar kendilerini kanıtlamaya çalışmaktadırlar. Hata yapma lüksü olmadığından, aralarındaki fiziksel mesafeyi koruma eğilimi öne çıkmaktadır. İdeal kadınlığın sınırlarında kalarak, aile değerlerine itaat ettiğini (Kancı, 2008: 92) yakınlarına karşı açık ederek boşanma ile kaybettiği statüyü anneliği ile kazanmaya çalışmaktadırlar.

Sonuç olarak düşük gelir sahibi olan tek ebeveyn anneler boşanma sürecinde ve sonrasında formal ve enformel sosyal destek sistemlerine ihtiyaç duymaktadır. Yoksul tek ebeveyn annelerin sığınma evi, sosyal yardımlar, kreş hizmetleri ve diğer güçlenme araçlarına erişimi ve bu hizmetlerden yararlanabilmesi yaşamıyla ilgili söz sahibi olmasında önemlidir. Kamusal koruma mekanizmaları yetersiz kaldığında kök ailelerin desteğine daha çok ihtiyaç duymaktadırlar. Araştırma sonuçlarına göre kadınlar kök ailelerinden yeterli desteği görememiştir. Kök ailelerde geleneksel ilişkilerin artık daha başarısız olduğu görülürken ataerkil değerlere bağlılığın sürdüğü ve ideal sınırlarda olmayan kadını yalnızlaştırmaya dönük bir eğilimin olduğu söylenebilir. Bu nedenle düşük gelire sahip tek ebeveyn annelerin kök aile ilişkileri “mecburi”, “can simidi” ve “güvenilir” olarak tanımlanmıştır. Tek ebeveyn anne olarak aile bağlarını tekrar gözden geçirdiklerinde ekonomik ve toplumsal yaşamın sorumlulukları karşısında tek başına ailelerinin koruyucu gücüne güvenemeyeceklerini fark etmişlerdir. Bu süreçlerde sıklıkla karşılaştıkları destek mekanizması sosyal hizmettir. Kişisel olan sorunların aslında sosyal sorunlar olduğu bilgisiyse sosyal hizmet disiplini, uzmanların sosyal hizmet sistemine, eleştirel gözle bakmalarına hatta meydan okumalarına dahi fırsat sunmaktadır (Tuncay ve İl 2006: 64). Ancak, devlet içinde sosyal refahın üretiminde ve bireylerle buluşturulmasında öne çıkan sosyal hizmetin bu alanı gör(e)mediği veya tıpkı devlet gibi gördüğü söylenebilir. Tek ebeveyn anneler sıklıkla düzensiz ve geçici şekilde sosyal hizmet yararlanıcısıdır. Bundan kaynaklı sıklıkla enformel destek mekanizması olarak aileye ihtiyaç duymaktadırlar. Sosyal refah hizmetlerinin üretiminde ve dağıtımında özellikle bakım politikalarında aile önemli bir paydaş olarak konumlandırılmaktadır. Ancak araştırma sonucunda da görüldüğü üzere; devletin ve toplumsal mekanizmaların çokça sırtını dayadığı aile bağları her bir birey için destekleyici olmayabilir. Refah devletin aileye yüklediği koruma, güvenlik ve destek sorumluluğu tek ebeveyn annelerin refahı için yeterli olmayabilir. Bu nedenle, tüm tek ebeveyn annelerin yararlanabileceği güçlendirici ve özgülleştirici kamusal sosyal destek sistemlerinin güçlendirilmesi önemlidir.

Araştırmaya İlişkin Etik Bilgiler

Araştırmanın saha sürecine başlamadan önce Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan çalışmanın yapılabilmesi için gerekli etik iznini almak üzere başvuruda bulunuldu. Başvuru 22 Eylül 2020 tarihinde kabul edildi. Amaçlı örneklem ile ulaşılabilecek öznelere araştırma hakkında detaylı bilgi bulabilecekleri ve gönüllüklerine

dair katılım formunu hazırlandı. Her bir katılımcıya farklı kaynak kişiler ile ulaşmak gerektiğinden kolaylaştırıcıların araştırmanın amacını ve gizliliğini anlatan etik kurul, gönüllü katılım formu ve ihtiyaç halinde görüşme yönergesi onlarla paylaşıldı. Böylelikle her katılımcının araştırmacı ile karşılaşmadan çalışma ile ilgili düşünme ve değerlendirme fırsatı oldu.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Bu çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Afyonoğlu, M. F., Bayyar, A. B., Kesen, N. F. & Morgül, B. (2021). Tek Ebeveyn Kadınların Sorunlarının Sosyal Hizmet Perspektifinden Değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 85-107.
- Attree, P. (2005). Parenting Support in the Context of Poverty: A Meta-Synthesis of the Qualitative Evidence. *Health and Social Care in the Community* 13(4), 330-337.
- Bernardes, J. (1985). Family Ideology: Identification and Exploration. *The Sociological Review*, 275-298.
- Bouridieu, P. (2015). *Pratik Nedenler* (2. Baskı). (H. Uğur Tanrıöver, Çev.) İstanbul: Hill yayın.
- Bradbury, B. (2000). Single Parenthood in the Past. *historical Methods*, 211-217.
- Brandwein, R. A., Brown, C. A., & Fox, E. M. (1974). Women and Children Last: the Social Situation of Divorced Mothers and Their Families. *Journal of Marriage and Family*, 498-514.
- Boztilki, M. (2020). *Sosyal Yardımlar ve İstihdam Katılımın Yoksulluk Üzerindeki Etkisi: Yalnız Anneli Ailelere Yönelik Bir İnceleme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi: İstanbul.
- Boztilki, M. (2022). Tek Ebeveynli Ailelerde Sosyal Sermaye Gelişimi ve Güvenin Önemi: Yalnız Anneler Odaklı Bir Çalışma. *Journal of Emerging Economies and Policy*, 7(2), 248-262.
- Canatan, K., Bilge, Y., Çapar, H. (2019). Tek Ebeveynli Aile Bağlamında Yaşayan Annelerin Sosyal ve Psikolojik Problemleri: Küçükçekmece Örneği. *Turkish Studies Social Sciences*, 14(4), 1331-1354.
- Campbell, M., Thomson, H., Fenton, C., & Gibson, M. (2016). Lone Parents, Health, Wellbeing And Welfare To Work: A Systematic Review Of Qualitative Studies. *BMC Public Health*, 16(1), 1-10.
- Connell, R. W. (1987). *Toplumsal Cinsiyet ve İktidar*. İstanbul: Ayrıntı.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approach*. USA: SAGE Publications.
- Cohen, R., Coxall, J., Craig, G. & Sadiq-Sangster, A. (1992). *Hardship Britain: Being Poor in the 1990s*. London: Child Poverty Action Group.
- Delaney, C. (2018). *Tobum ve Toprak*. İstanbul: İletişim.
- Demircioğlu, N. S. (2000). *Boşanmanın, Çalışan Kadının Statüsü ve Cinsiyet Rolü Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ege Üniversitesi: İzmir.
- Demirel, B. (2021) *Sosyal Hizmet Bakış Açısıyla Tek Ebeveynli Ailelerin Gereksinimleri ve Sosyal Politika Uygulama Süreci Üzerine Bir Değerlendirme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi: Ankara.
- Demirel, B. Ve Buz, S. (2021). Tek Ebeveynli Hanelerdeki Kadınların Rol ve Sorumluluklarındaki Değişimler ve Deneyimledikleri Güçlükler. *Akademik Hassasiyetler*, 8(17), 157-192.

- Doğancı, H. K. ve Tuncay, T. (2022). Kaçarak Evlenen Kadınların Yaşam Deneyimlerinin İncelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 22 (55), 2148-9424.
- Durusoy Öztepe, N. (2018). *Ev Eksenli Çalışan Kadınlar ve Denizli Örneği*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara Üniversitesi: Ankara.
- Esping-Andersen, G. (2011). *Tamamlanmamış Devrim Kadınların Yeni Rollerine Uymak*. İstanbul: İletişim.
- Feyzioğlu, S., & Kuşçuoğlu, C. (2011). Tek Ebeveynli Aileler. *Aile ve Toplum*, 97-110.
- Ghate, D. Ve Hazel, N. (2002). *Parenting in Poor Environments: Stress, Support and Coping*. London: Jessica Kingsley Puplichers.
- Hamzaoğlu, M. (2019). *Namus Kadına Karşı Şiddetin İdeolojisi*. İstanbul: Siyah Kitap.
- İlkkaracan, İ. (2018). Toplumsal Cinsiyet Eşitlikçi, Sürdürülebilir Büyüme ve Kalkınma İçin Mor Ekonomi. Ç. Ünlütürk Ulutaş içinde, *Feminist Sosyal Politika: Bakım, Emek, Göç* (s. 31-67). İstanbul: Notebene Yayınları.
- Kancı, T. (2008). Cumhuriyetin İlk Yıllarından Bugüne Ders Kitaplarında Kadınlık ve Erkeklik Kurguları. N. Mutluer, & N. Mutluer (Dü.) içinde, *Cinsiyet Halleri Türkiye'de Toplumsal Cinsiyetin Kesişim Sınırları* (3. Basım, s. 88-103). İstanbul: Varlık.
- Kandiyoti, D. (1988). Bargaining with Patriarchy. *Gender and Society*, 2(3), 274-290.
- Kavas, S., & Gündüz Hoşgör, A. G. (2010). Divorce and Family Change Revisted: Porfessional Women's Divorce Experience in Turkey. *Demografya*, 53 (5), 102-126.
- Keim, S. (2018). Are Lone Mothers Also Lonely Mothers? Social Networks of Unemployed Lone Mothers in Eastern Germany. In L. Barbardi ve D. Mortelmans (Ed.), *Lone Parenthood in the Life Course*. Switzerland: Springer Nature.
- Kelebek Küçükarslan, G. (2022). *Feminist Sosyal Çalışma Perspektifyle Kadınların Boşanma Deneyimleri*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi: Ankara.
- Kelebek Küçükarslan, G., Cankurtaran, Ö. (2022). Experince of Divorced Women Subject to Domestic Violence in Turkey. *Journal of İnterpersonal Violence*, 1-24.
- Kılıçaraslan, S. ve Şahan, B. (2019). Divorce in Turkish Society: Personal and Family of Origin Characteristics. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50 (2), 1003-1032.
- Kohen, J. A. (1981). From Wife to Family Head. *Psychiatry*, 44(3), 230-240.
- Koray, M. (2011). Küreselleşen Eşitlik Politikalarına Karşı Küreselleşen Kapitalizm: "Sol-Feminist" Bir Eleştiri.
- Kümbetoğlu, B. (2015). *Sosyolojide ve Antopolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma*. Ankara: Bağlam.
- Leslie, L. A., & Grady, K. (1985). Changes in Mother's Social Networks and Social Support Following Divorce. *Journal of Marriage and Family*, 66-673.
- McLanahan, S. S., Wedemeyer, N. V., & Adelberg, T. (1981). Network Structure, Social Support, and Psychological Well-Being in the Single-Parent Family. *Journal of Marriage and the Family*, 43(3), 601-612.
- Millett, K. (2018). *Cinsel Politika*. İstanbul: Payel Yayınevi.
- Neuman, W. L. (2006). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri Nitel ve Nicel Yaklaşımları I*. (Çev. S. Özge) (7. Baskı). Ankara: Yayınodası.
- Özar, Ş., Yakut, Çakar, B. (2015). Aile, Devlet ve Piyasa Kıskaçında Boşanmış Kadınlar. *Kültür ve Siyasette Feminist Yaklaşımlar*, 16, 31-41.
- Patton, M. O. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.

- Sancar, S. (2020). *Türk Modernleşmesinin Cinsiyeti Erkek Devlet, Kadınlar Aile Kurar*. (5. Baskı). İstanbul: İletişim.
- T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü, (2011). Tek Ebeveynli Aileler. Erişim: 28 Mayıs 2022, <https://www.aile.gov.tr/uploads/athgm/uploads/pages/arastirmalar/tek-ebeveynli-aileler.pdf>
- Temiz, H. E. (2004). Eğreti İstihdam: İşgücü Piyasasında Güvencesizliğin ve İstikrarsızlığın Yeni Yapılanması. *Çalışma ve Toplum*, 2, 55-80.
- Tuncay, T. ve İl, S. (2006). Sosyal Hizmette Baskı Karşısı Uygulama: Sosyal Adalet Paradigması Temelinde Bir Özgürleştirme Pratiği. *Toplu ve Sosyal Hizmet*, 17(2), 59-71.
- Ünlüöner, S. (2018). *Kıymetli Şeylerin Tanzimi*. İstanbul: İletişim.
- Yıldırım, İ. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Eş Seçimi Kriterleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 111(27), 15-26.
- Yıldırım, E. (2017). *Yeni Bir Hayat Kurmak Kadınlar Anlatıyor: Babalık, Evlilik ve Boşanma*. İstanbul: İletişim.
- Walby, S. (1990). *Theorizing Patriarchy*. USA: Basil Blackwell Ltd.
- Wilcox, B. (1981) The role of social support in adjusting to marital disruption: a network analysis. In B. H. Gottlieb (Ed.), *Social Networks and Social Support*. Beverly Hills, CA: Sag.

EXTENDED SUMMARY

Political and social changes are at the forefront of the dynamics that determine the historical development and change of the family as a social institution. While the family structure has changed on a global scale, the values that hold the root family and children together have also changed. While the sense of intergenerational coexistence has decreased, the function and importance of the root family has differentiated. This change in the root family has become more and more decisive in the daily lives of individuals and has affected political, social and economic relations. It is seen that a tense and internal relationship has been established between the social support mechanisms of the state and society and the family structure. One of the focal points of different types of relationships is single-parent families. Most mothers globally are single-parent. Single motherhood experiences differ according to class characteristics. The key to single mothers' difficulties is ignoring women's position in economic, political and social inequalities. Especially the single mothers with socio-economic deficiencies need more social protection.

The single mothers are often unable to work full-time and paid jobs due to their caring responsibilities. In this sense, it can be said that employment opportunities are limited. The unequal distribution of gender roles often leaves parenting to the mother after divorce. Women are caught between motherhood and livelihood. When existing formal care support systems, social assistance systems and employment conditions are insufficient to support the single mothers, support from the root family becomes more important for the single mothers. While the motivation to get support from the root family differs for the single mothers, the tendency to get support from the root family also differs.

The aim of this study is to evaluate the root family relationships among the sources of social support of divorced the single mothers with low socio-economic resources. The fieldwork of the research was carried out with 20 single mothers living in districts of Istanbul with different socio-demographic and cultural characteristics. Before starting the field process of the research, a participation form was prepared, indicating that the subjects to be reached with purposeful sampling could find detailed information about the research and volunteer. In order to carry out the study, the necessary ethical permission board decision was taken from the Hacettepe University Ethics Committee on September 22, 2020. In the field study, since it is necessary to reach each participant with different resource persons, the ethics committee, voluntary participation form and interview instructions were shared with the facilitators explaining the purpose and confidentiality of the research. Thus, each participant had the opportunity to think and evaluate the study without meeting with the researcher. The interview data of the study, which was planned with a qualitative research design, were analyzed with the MAXQDA 2022 program.

According to the results of the study; the single mothers may expect support from their root families during the divorce process. However, root families' support processes for the single mothers differ according to their deep-rooted communication patterns, values, priorities and gender perceptions. The change and transformation in the root family ties of the single mothers were discussed in three main categories: "forced families", "lifeline families" and "trusted families". First, "forced families" are families in which traditional relationships are common. Since these families see their daughters as 'a burden lifted from their shoulders by getting married'; They think that they have a say in subjective issues such as 'leaving motherhood', 'remarrying'. In forced families where patriarchal and conflictual relations are common, women are not seen as having a say, and women are not seen as subjects, and a discourse on devaluing women is maintained. Secondly, "Lifeline families" are families that do not intervene until the last moment to help and tend to reach out to their children when they are most in need. They want to show the nature and limits of the bond between them by saying "how will you do it" every time, that this support relationship is temporary. Lifebuoy families seem to be more inclined to maintain the rules of masculinity in patriarchal relationship. When the root family has so far built all their capital on the marriage of their daughters, they prefer to stay away from the cost of divorce. Third, it can be said that "reliable families" try to create a balance between patriarchal values and their children. These families do not behave differently from the reality of the society they live in, on the contrary, the 'unacceptable' actions in that family are very clear. While all family members are expected to abide by these values, it is the father who provides the authority. As they appear protective in this state, they are reliable families for the single mothers. However, it is necessary to remind here the mutual creation of trust. When the root families say to their divorced daughters,

'we will stand by our son, of course, but...'; the single mothers want to become independent because they have children, but they do not want to be excluded from the family. The single mothers are expected to prove themselves to their root family first, as their visibility of femininity, motherhood and dignity is always open to surveillance.

In conclusion, the support that women expect from their root families has not been in return. It can be said that while it is seen that traditional relations in root families are now more unsuccessful, adherence to patriarchal values continues and there is a tendency to isolate women who are not within the ideal limits. The responsibility of protection, security and support imposed on the family by the welfare state does not work in an empowering way for the single mothers. Therefore, it is important to develop empowering and liberating public social support systems that all single mothers can benefit from.

TÜRK BANKACILIK SEKTÖRÜNÜN COVID-19 PANDEMİSİNE REAKSİYONUNUN YAPISAL KIRILMALI BİRİM KÖK TESTİ İLE ANALİZİ

ANALYSIS OF THE TURKISH BANKING SECTOR'S REACTION TO THE COVID-19 PANDEMIC WITH STRUCTURAL BREAK UNIT ROOT TEST

Selvihan TAŞDELEN

Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi
Denizcilik MYO

Deniz ve Liman İşletmeciliği Programı

selvihantasdelen@subu.edu.tr

ORCID: 0000-0002-4491-0394

ÖZ

Geliş Tarihi:

28.03.2023

Kabul Tarihi:

24.05.2023

Yayın Tarihi:

30.06.2023

Anahtar Kelimeler

COVID-19
Bankacılık Endeksi
Yapısal Kırılma Testi

Keywords

COVID-19
Banking Index
Structural Break
Test.

Dünya genelinde COVID-19 pandemisi, başta sağlık sektörü olmak üzere tüm sektörleri etkilemiştir. Dünya çapında küresel faaliyetler durma noktasına gelmiştir. Birçok sektör salgının ekonomik etkileri sonucunda kriz noktasına gelmiş ve büyük bir çıkmaz içerisine girmiştir. Bankacılık sektörü de pandeminin etkilerini en aza indirmek için çeşitli kararlar ve tedbirler almıştır. Bu çalışmada COVID-19 pandemisinin Türk bankacılık sektörüne olan etkilerinin tespiti amacıyla Sağlık Bakanlığı'nın ilk vakayı açıkladığı 11.03.2020 tarihi ile vaka sayısının kamuoyuna açıklandığı 05.07.2021 tarihleri arasındaki BIST bankacılık endeksi günlük verileri incelenmiştir. Çalışmada BIST banka verileri, bağımlı değişken olarak alınırken; vaka sayısı, korku endeksi, döviz kuru ve uluslararası sermaye endekslerinin ortalaması (MSCI) verileri ise bağımsız değişken olarak alınmıştır. Çalışmada öncelikle verilerin durağanlığı test edilmiş ve daha sonra durağan olmayan veriler için yapısal kırılma tarihleri Zivot-Andrews birim kök testi (ZA) kullanılarak belirlenmiştir. ZA analizine göre BIST işlem hacmi, korku endeksi ve döviz kuru hacminde anlamlı kırılmalar tespit edilmiştir. Bu çalışmanın genel sonuçları, ekonomi yönetimleri ve merkez bankaları için öneriler içermektedir.

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic has impacted all sectors worldwide, particularly the healthcare sector. Global activities have come to a standstill. Due to the economic effects of the outbreak, many sectors have reached a crisis point and have been caught in a major impasse. In order to minimize the effects of the pandemic, the banking sector has taken various decisions and measures. This study examines the impact of the COVID-19 pandemic on the Turkish banking sector by analyzing the daily data of the BIST banking index between the date of the first case announced by the Ministry of Health on March 11, 2020, and the date when the number of cases was publicly disclosed on July 5, 2021. In the study, BIST bank data was taken as the dependent variable, while the number of cases, fear index, exchange rate, and the average of international capital indexes (MSCI) data were taken as independent variables. In the study, the stationarity of the data was first tested, and then structural break dates were determined for non-stationary data using the Zivot-Andrews unit root test (ZA). According to the ZA analysis, significant breaks were detected in BIST trading volume, fear index, and foreign exchange volume. The overall findings of this study contain recommendations for economic administrations and central banks.

DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1272744>

Atıf/Cite as: Taşdelen, S. (2023). Türk bankacılık sektörünün Covid-19 Pandemisine reaksiyonunun yapısal kırılmalı birim kök testi ile analizi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(2), 1098-1110.

Giriş

Türkiye’de COVID-19’un ilk vakasının, 2020 yılının Mart ayında görülmesiyle birlikte ülkemiz “pandemi” kelimesiyle tanışmıştır. Dünya’da ilk defa Çin’in Hubei Eyaletinin Vuhan kentinde görülen COVID-19, insanların seyahat özgürlükleriyle birlikte tüm dünyada hızla yayılarak pandemi boyutuna ulaşmıştır. Gelişmiş ve gelişmekte olan tüm dünya ülkeleri, bu süreçte önce sağlık sonrada ekonomileri ve mevcut istihdam seviyelerini korumayı amaçlamıştır. İlk olarak çeşitli kurumların (okul, AVM, eğlence merkezleri) kapanmasıyla, ekonomilerde halka ve işletmelere destek olmak ve ekonomik devamlılığı sağlamak için bankalar tarafından kredi ve yardımlar kullanılmıştır. Ayrıca sokağa çıkma yasaklarının uygulanması, büyük sanayi şirketlerinin faaliyetlerine ara vermesi, kara, deniz, hava yolu ulaşımlarının kapatılması, toplu olarak gerçekleştirilen organizasyonların ertelenmesi vb. sonuçlar ile ekonomik faaliyetler her alanda ve sektörde önemli büyük yaralar almıştır. Salgın dolayısıyla dünya çapında bir etkilenmenin olmasında ülkelerin birbirleriyle olan ekonomik bağımlılıkları önemli rol oynamıştır. COVID-19 krizini diğer krizlerden ayıran en büyük özellik: Diğer ekonomik krizler ekonomik ve finansal sebeplerden kaynaklanmakta iken, COVID-19 krizi sağlık problemlerinden kaynaklanmaktadır. İnsan sağlığını tehlikeye atan ve büyük sayılarda ölümle sonuçlanan virüs nedeniyle, ekonomik ve finansal açıdan kontrol edilemez sorunlar ortaya çıkmıştır. Tüm dünyada ülkeler, hem pandemiyi yayılmasını engellemek hem de ekonomilere olan etkisini en düşük seviyeye düşürmek için çeşitli önlemler almıştır. Tüm dünyada ki gibi ülkemizde de alınan bu tedbirlerin çoğunluğu bankalara yöneliktir. Çünkü finansal sistemin en önemli faktörlerinden birisi bankalardır.

Türk bankacılık sektörünün, finansal sistemin en önemli unsurlarından birisi olması nedeniyle pandemiyi bu sektörün mali yapısına olan etkilerinin araştırılması önemlidir (Sarı, 2021:90). COVID-19 pandemi süresince Türkiye’de bankacılık sektörünün işlevlerini tam olarak yerine getirmesi sonucunda, tüm sektörlerde üretim kapasitelerinin artırılması ve ekonomik faaliyetlerin devam etmesi amaçlanmıştır.

Dünyada bugüne kadar birçok ekonomik ve finansal kriz meydana gelmiştir. Bu krizlerden bankacılık sistemini en çok etkileyen en önemli iki tanesi: 1929 ekonomik buhranı ve 2008 küresel finansal krizidir. Bu iki krizde de bankalar, krizin oluşumunda önemli rol oynarken, COVID-19 pandemi sürecinde krizin çözümü içinde yer almışlardır. Yakın tarihte yaşanan 2008 krizinde, bankacılık sektörü çok kırılğan yapıdayken pandemi sürecinde daha güçlü bir yapıya sahiptir. Yaşanan 2008 finansal krizinde ülkelerde merkez bankaları ve mevcut hükümetler, bankacılık sistemini destek olmak için önlemler alırken; pandemi sürecinde ekonomiyi, vatandaşlarını ve toplumsal yapıyı korumak için önlemler almışlardır (Marcu, 2021: 205-212).

Bankacılık sektöründe COVID-19 krizinin başlamasıyla birlikte yeni tedbirler alınarak işletmelerin ve bankaların bilançolarında oluşabilecek olumsuz durumların önlenmesi ve kredi kanalının düzgün bir yapıda işlemesi hedeflenmiştir (Sarı, 2021, s.94). Türkiye’de pandemi sürecinde bankacılık sektörü bireylerin, reel sektörün ve ülke ekonomisinin en az seviyede etkilenmesini sağlamak için önemli düzenlemeler yapmıştır. COVID-19 pandemisi ülke ekonomilerinde çöküşe sebep olabilecek bir risk yapısına sahip olduğu için, ekonomiyi desteklemeye yönelik borçlulara sağlanan ödeme kolaylıklarının ve açıklanan finansal paketlerin önemi büyüktür (Kalpakam ve Trivedi, 2021: 1).

Merkez bankaları, pandemiyi oluşturduğu finansal ve ekonomik sorunlara karşı faiz indirim kararı alarak likidite genişlemesine yönelmişlerdir. Dolayısıyla pandemi sonucunda ekonomik faaliyetlerde oluşacak azalmaya bağlı piyasada meydana gelebilecek daralmayı önlemek için ekonomik aktörlerin paraya daha kolay ulaşımı amaçlanmıştır. Özellikle bu amaçla faiz oranlarını İngiltere ABD ve Almanya merkez bankaları sıfıra yakın seviyelere çekmişlerdir. Yine TCMB politika faiz oranını, Mart ve Nisan 2020 tarihlerinde 100 baz puan indirerek % 8,75’e kadar düşürmüştür (TCMB, 2023).

Bankalar tarafından kredi bakiyelerinin korunması ve tutarlılığının devamlılığının olduğu kadar, verilen kredilerin tahsilatının sağlanması da bir o kadar önemlidir. Verilen kredilerin tahsil edilememesi yani kredi alanın edimlerini yerine getirememesi durumu kredi riski olarak tanımlanır (Babuşcu 2005). Pandemi sürecinde bankalar en çok kredi riskine maruz kalmışlardır. İşletmelerin faaliyetlerine ara vermesi, bazı işletmelerin faaliyetlerini sonlandırması ve insanların işsiz kalması durumları bankaların karşı karşıya kaldıkları kredi riskini artırmıştır. 19.08.2020 tarihli “Bankacılık Sektör Raporu”na göre, COVID-19 pandemi sürecinde Türk bankacılık sektörüne verilen desteklerle, toplam kredi hacminde artış gerçekleştiği görülmektedir. Ayrıca COVID- 19 pandemi sürecinde toplam kredi hacmi artarken, 2020 Haziran ayında takipteki kredi miktarı ise geçmiş döneme göre azalmıştır (BDDK, 2021).

Bu çalışmada, COVID-19 pandemisinin, Türk bankacılık sektörüne olan etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda sunulan çalışmanın, literatüre farklı bir bakış açısı sağlayarak olumlu katkısı olacağı düşünülmektedir. Çalışmanın ikinci bölümünde COVID-19 pandemi süreci ve Türk Bankacılık Sektörü ile ilgili literatür taranmış, üçüncü bölümde veri seti ve yöntem, dördüncü bölümde ise analiz sonucundaki bulgulardan bahsedilmiştir. Çalışmanın beşinci ve son bölümünde ise çalışma sonuçları tartışılmıştır.

Literatür Araştırması

COVID-19 pandemisinin bankacılık sektörüne etkilerini inceleyen çalışmalara ilişkin elde edilen bilgiler aşağıda özetlenmektedir. Dünyada Covid 19'un bankacılık üzerine etkilerini inceleyen çalışmalar şunlardır:

Korzeb ve Niedziółka (2020), Polonya'da faaliyette bulunan 13 ticari bankanın pandemi sürecinde oluşan olumsuzluklara karşı dayanıklılığını tespit etmeye çalışmışlardır. Çalışma ile Polonya'da faaliyetlerini yürüten en büyük bankaların pandeminin sonuçlarına karşı en dirençli bankalar olduğu sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda, kriz nedeniyle Polonya'daki en savunmasız bankalar belirlenmiştir.

Appiah-Otoo (2021) çalışmasında, Çin'de 01 Ocak 2020-30 Haziran 2020 tarihleri için COVID-19'un yurt içi kredi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma sonuçlarına göre pandemi teyitli vaka/ölümlerdeki artışın yurt içi krediyi önemli ölçüde artırdığını göstermektedir. Ancak bu etkinin büyüklüğü çok küçük kalmıştır.

Mersha ve Worku (2020), COVID-19 pandemisinin Etiyopya Bankacılık Sektörüne etkilerini araştırdıkları çalışmalarında uluslararası bankacılık, bankacılık sektörü, krediler ve kârlılık konularında olumsuz etkilenme durumu olabileceğini ortaya çıkarmışlardır.

Barua ve Barua (2021) pandeminin, Bangladeş Bankacılık Sektörü üzerine etkilerini araştırmışlardır. Devlet tarafından tasarlanmış bir stres testi modeli kullanılan çalışma sonuçlarına göre bütün bankaların bireysel banka ve sektörel düzeylerde risk ağırlıklı varlık değerlerinde, sermaye yeterlilik oranlarında ve faiz gelirlerinde bir düşüş görebileceğini tespit edilmiştir. Ancak tahminler, büyük bankaların diğer bankalara göre pandemi karşısında daha savunmasız olduğunu göstermiştir.

Li, vd. (2020), COVID-19 pandemisinin ve devlet sermaye enjeksiyonlarının bankanın optimal faiz marjı üzerindeki etkilerini ve gölge bankacılık operasyonlarından kaynaklanan verimlilik kazancını/kayıbını incelemişlerdir. Elde edilen sonuçlar, COVID-19 salgınının optimal banka faiz marjını azalttığını, devlet sermaye enjeksiyonlarının marjı artırdığını, salgın ve sermaye enjeksiyonlarının gölge bankacılıktan elde edilen verimlilik kazancına zarar verdiğini göstermektedir. Ayrıca COVID-19, bankayı risk almaya daha yatkın hale getirerek bankacılık istikrarını olumsuz yönde etkilemektedir.

Elnahass vd. (2021) çalışmalarında, 2019-2020 boyunca üç aylık dönemler için 116 ülkeden 1090 bankayı inceleyerek COVID-19 pandemisinin etkilerini araştırmışlardır. Sonuçlar, küresel bankacılık sektöründe COVID-19 salgınının çeşitli finansal performans göstergeleri (yani muhasebe tabanlı ve piyasa tabanlı performans ölçütleri) ve finansal istikrar (ör. Temerrüt riski, likidite riski ve varlık riski dâhil olmak üzere yüksek risk göstergeleri) üzerinde olumsuz etkileri olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Ichsan vd. (2021) İslami bankalara pandemi sürecinin etkisini belirlemek için 2011-2020 yıllarını dikkate alan bir çalışma yapmışlardır. Çalışma sonucunda kredi/mevduat oranı, faaliyet giderleri/faaliyet gelirleri, sermaye yeterlik oranının finansal performans ile olumlu yönlü ilişki gözlemlenmiştir. Bunun dışında aktif kârlılık oranı ile takipteki kredi oranları arasında ilişkinin negatif yönlü olduğu ortaya çıkmıştır.

Türkiye'de bu konu üzerine yapılan çalışmalar ise:

Arabacı ve Yücel (2020), bankalara verilen destek paketleri kapsamında salgın sürecinin, Türk bankacılık sektörüne etkilerini araştırmışlardır. Yapılan çalışmada, 2020 yılında Türkiye'deki bankaların sektörel kredi dağılımı ve kredi bakiyelerinin değişimleri incelenmiş ve genelde kullanılan kredilerin orta vadeli krediler olduğunu tespit etmiştir.

Bekçi vd. (2020), pandemi sürecinde Türkiye'deki 9 bankanın aktif kalitesini gösteren oranı (aktif kalitesi: toplam verilen krediler/toplam mevduat oranı) gelecek dönemler için tahmin etmeye çalışmışlardır. Analiz sonuçlarına göre 6 bankaya ait aktif kalitelerini gösteren oranın azalacağı, 3 bankada ise bu oranın artma eğilimi göstereceği öngörüsünde bulunmuşlardır.

Bicil (2021), COVID-19 pandemi sürecinde Türk Bankacılık Sektöründeki 11 mevduat bankasının kârlılık ve kredi kullandırma açısından etkinlikleri araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre mevduat bankalarının sermaye

yapılarına göre faktör verimliliğinin önemli derecede azaldığı tespit edilmiştir. Ayrıca kamu sermayeli bankaların performanslarının özel ya da yabancı sermayeli bankalara nispeten daha iyi olduğu görülmüştür.

Demirgüç Kunt vd. (2021), COVID-19 pandemisinin, devlet tarafından bankalara verilen destek paketleri kapsamında banka hisse senetleri üzerindeki etkisi araştırmıştır. Elde edilen sonuçlara göre bu destek paketlerinin bazı bankaların hisse senedi üzerinde olumlu, bazılarının üzerinde ise olumsuz olduğu görülmüştür.

Demirel (2021), çalışmasında COVID-19 pandemisinin dijital bankacılık uygulamaları nasıl etkilediğini belirlemeye çalışmıştır. Çalışma bulgularına göre bankaların: mobil bankacılık (en çok artış olan işlem), telefon bankacılığı, internet bankacılığı ve ATM bankacılığı müşteri sayılarında ve işlem hacminde önemli artış olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca pandemi sürecinde alınan tedbirler ve mesafe faktörü nedeniyle müşterilerin, dijital bankacılık işlemlerini daha fazla yoğun kullandığını görülmüştür.

Ersoy vd. (2020), 11.03.2020 tarihini COVID-19 pandemisinin başlangıç tarihi kabul etmiş ve önceki 10 hafta ve sonraki 10 hafta içerisinde Türkiye’de bulunan bankaların verilerini incelemişlerdir. Çalışmada bu dönemde mevduatların arttığı ve kredi hacminin yükseldiği sonucuna ulaşmışlardır.

Gençtürk vd. (2021), COVID-19 pandemi sürecinde katılım bankalarının genel performanslarını incelemiştir. Çalışma sonuçlarına göre katılım bankaları iyi bir performans göstermiş olduğunu tespit etmişlerdir.

Kartal (2020), COVID-19 pandemi sürecinde Türk Bankacılık sektöründe alınan tedbirler kapsamında aktif rasyosu düzenlemesinin etkilerini inceleyen bir çalışma yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kamu mevduat bankalarının hedef aktif rasyosunu sağlamışlardır. Ancak Türk bankalarının aktif rasyo tutturmada, genellikle yabancı mevduat bankalarından geride kaldıkları gözlemlenmiştir.

Karakulle (2020), pandemi sürecinde bankaların uyguladığı tedbir ve önlemlerin, banka müşterilerinin memnuniyet düzeyini ne derece etkilediğini belirlemeye çalışmışlardır. Elde edilen sonuçlarına göre kredi, işlem, hijyen ve genel bankacılık işlemleri konusunda alınan tedbirlerin banka müşteri memnuniyetini yüksek düzeyde sağladığı belirlenmiştir.

Veri Seti Ve Metodoloji

Çalışmanın bu kısmı COVID-19 pandemiden doğan krizden Türk bankacılık sektörünün ne derecede etkilendiğini belirlemek amacıyla yapılan bir uygulamayı içermektedir. Ayrıca yapılan ekonometrik analiz ile BIST bankacılık endeksi verileri analiz edildiği için bankacılık sektörünün pandemi krizinden nasıl etkilendiği irdelenmiştir. Böylece Türkiye’de BIST bankacılık endeksinin, pandemi sürecinde durumunun ne olduğunun belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Bu çalışma ile COVID-19 pandemisinin Türk bankacılık sektörüne olan etkilerinin tespiti amacıyla 11.03.2020-05.07.2021 tarihleri arasındaki süreçte BIST bankacılık endeksi incelenmiştir. Çalışmada, BIST banka verisinin kapanış verileri bağımlı değişken olarak alınırken BIST bankacılık endeksinin etkilediği düşünülen vaka sayısı, korku endeksi, döviz kuru ve Uluslararası sermaye endekslerinin ortalaması (MSCI) verileri ise bağımsız değişken olarak alınmıştır. Analizde tüm dünyayı etkileyen COVID-19 pandemisinin, Türkiye’de Sağlık Bakanlığı’nın ilk vakayı açıkladığı 11 Mart 2020 tarihinden başlayarak; vaka sayısının kamuoyuna açıklanmasının bırakıldığı 05.07.2021 tarihine kadar olan günlük veri seti dikkate alınmıştır. Veriler investing.com adresinden elde edilmiştir. Bu çalışmada verilerin birim kök içermelerini tespit etmek için yapısal kırılma tarihlerinin dışsal olarak belirlendiği Zivot-Andrews birim kök testi (ZA) uygulanmıştır.

Tablo 1. Değişkenlere Ait Betimsel İstatistikler

| Değişken | En Küçük | Ortalama | En Büyük | SS | Çarpıklık | Basıklık | Shapiro- Wilk Testi p değeri |
|-------------------------|----------|----------|----------|-----------|-----------|----------|------------------------------|
| BIST Banka | 1.058 | 1.260 | 1.649 | 145,38 | 0,728 | 2,393 | <0,001 |
| BIST Banka İşl.hacmi | 184,2 | 1.154,4 | 5.720 | 733,273 | 2,399 | 11,763 | <0,001 |
| Vaka sayısı(Günlük) | 0 | 1.806,7 | 7.381 | 1.466,256 | 1,799 | 6,121 | <0,001 |
| Vaka Sayısı (Birikimli) | 1 | 1664051 | 5435831 | 1849635 | 0,860 | 2,292 | <0,001 |
| Korku Endeksi (Şimdi) | 15,07 | 27,11 | 82,69 | 10,950 | 2,434 | 10,085 | <0,001 |
| Döviz Kuru (Şimdi) | 6,206 | 7,510 | 8,763 | 0,616 | 0,214 | 2,077 | <0,001 |
| Döviz Kuru (Hacim) | 3 | 113,36 | 220,79 | 46,395 | -0,213 | 1,732 | <0,001 |
| MSCI | 1111546 | 1446069 | 1762841 | 156579,4 | 0,043 | 2,0265 | <0,001 |

Zivot ve Andrews (1992), Perron (1989) testinde gerçekleşen kırılmanın dışsal bir şekilde bilindiği varsayımını kabul etmemişler ve eleştiri yapmışlardır. İlerleyen dönemde eleştirilerine dayanarak Zivot-Andrews (ZA), kırılma noktasının dışsal değil, içsel bir şekilde gerçekleştiği varsayımına dayanan ZA birim kök testini ortaya koymuşlardır. (Yılancı, 2009:327). Zivot-Andrews (ZA) tarafından geliştirilen birim kök testi model olarak aşağıda gösterilmiştir (Zivot ve Andrews, 1992: 254);

$$y_t = \hat{\mu} + \hat{\alpha}^c y_{t-1} + \hat{\beta}^c t + \hat{\theta}^c DU_t(\hat{\lambda}) + \hat{\gamma}^c DT_t^*(\hat{\lambda}) + \sum_j^k = 1 \hat{c}_j^c \Delta y_{t-1} + \hat{e}_t$$

Kukla değişken,

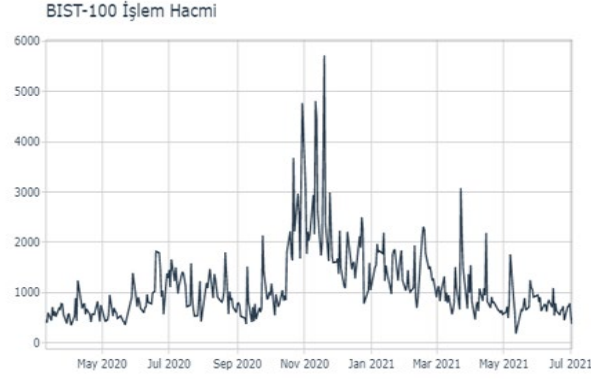
$$DU_t(\hat{\lambda}) = \begin{cases} 1 \\ 0 \end{cases} \quad t > T\lambda \quad \text{ve} \quad DT_t^*(\hat{\lambda}) = \begin{cases} t - TB \\ 0 \end{cases} \quad t > T\lambda$$

Modelimizde $t=1,2,\dots,T$ zamanını, λ kırılma noktasını, TB kırılma tarihini, DU_t sabitteki kırılma, DT_t^* eğimdeki kırılmayı göstermektedir. Bu model sabitte ve trend de kırılmaya izin vermektedir.

Çalışmada değişkenlerin 11.03.2020-05.07.2021 tarihleri arasındaki grafikleri, Şekil 1-Şekil 8'de verilmiştir.



Şekil 1. BIST Banka (Şimdi) Değerleri



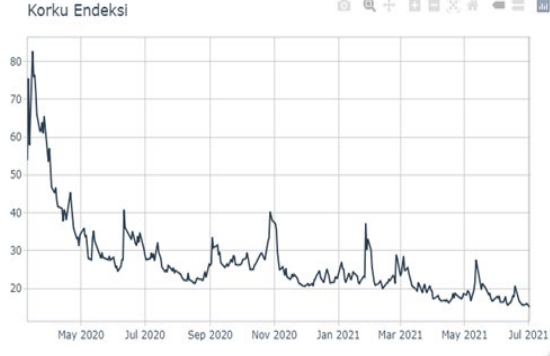
Şekil 2. BIST İşlem Hacmi Değerleri



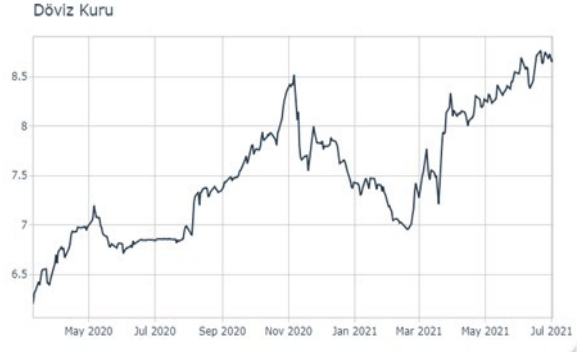
Şekil 3. Günlük Vaka Sayıları Değerleri



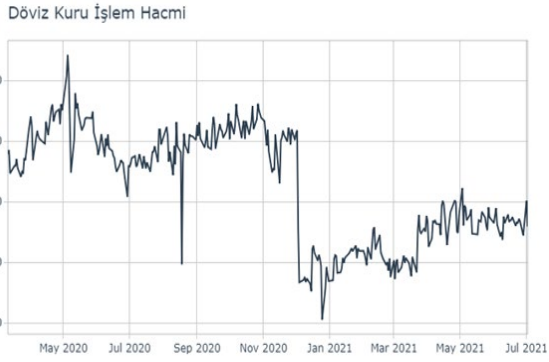
Şekil 4. Birikimli Vaka Sayıları Değerleri



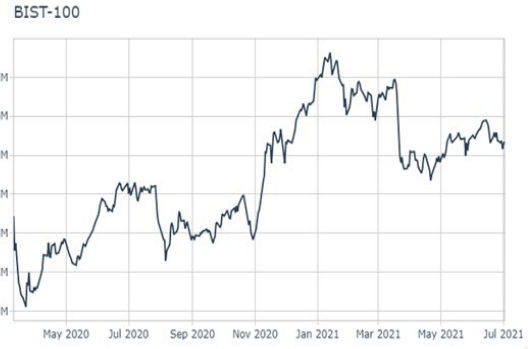
Şekil 5. Korku Endeksi (Şimdi) Değerleri



Şekil 6. Döviz Kuru (Şimdi) Değerleri

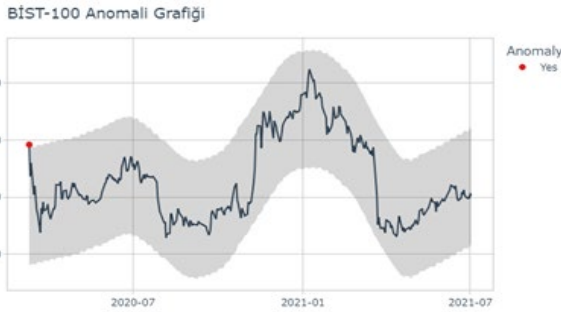


Şekil 7. Döviz Kuru İşlem Hacmi Değerleri

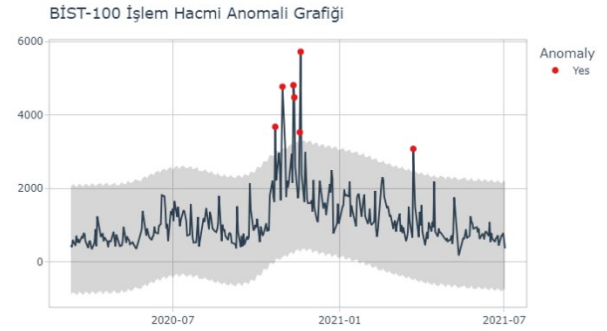


Şekil 8. MSCI Değerleri

Veri yapısında anomalilerin incelenmesi için STL yöntemi uygulanmıştır. Bu yöntemde veri mevsimsel ve trend bileşenlerinden arındırıldıktan sonra artıklar üzerinden anomali tanımlaması yapılmaktadır. Anomali sınırları ise medyan değerinin $\pm 25\%$ 'i olarak çeyrekler arası aralık (Inner Quartile Range) ile belirlenmektedir. Buna göre değişkenlerin anomali grafikleri Şekil 9-16'da yer almaktadır.



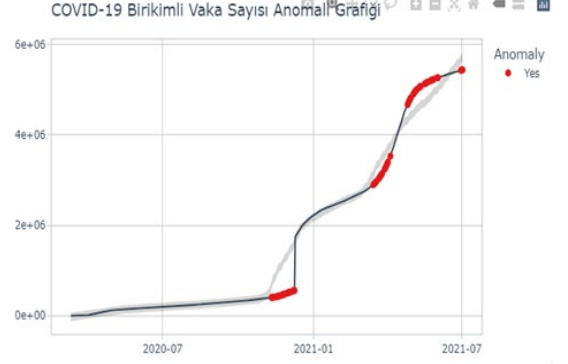
Şekil 9 BIST Banka (Şimdi) Anomali Grafiği



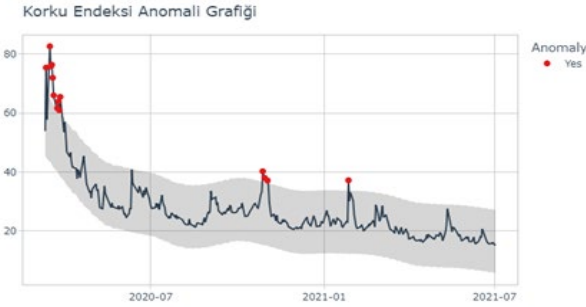
Şekil 10 BIST İşlem Anomali Grafiği



Şekil 11. Günlük Vaka Sayıları Anomali Grafiği



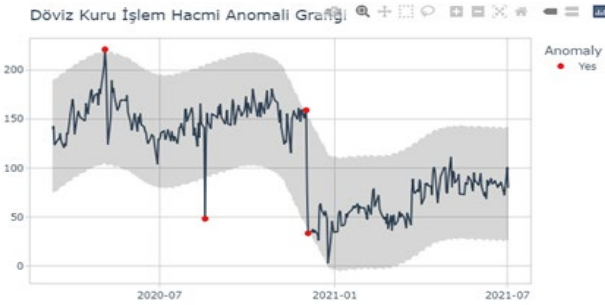
Şekil 12. Birikimli Vaka Sayıları Anomali Grafiği



Şekil 13 Korku Endeksi (Şimdi) Anomali Grafiği



Şekil 14. Döviz Kuru (Şimdi) Anomali Grafiği



Şekil 7. Döviz Kuru İşlem Hacmi Anomali Grafiği



Şekil 8. MSCI Anomali Grafiği

Ampirik Bulgular

Bu çalışma ile COVID-19 pandemisinin Türk bankacılık sektörüne olan etkilerinin tespiti amacıyla yapılan analizde modelin oluşturulabilmesi için öncelikle Dickey-Fuller durağanlık testi (birim kök testi) uygulanmıştır. Bu test temel olarak oluşturulan zaman serisinin birim kök içerip içermediğini analiz etmektedir. Model üzerinden göstermek gerekirse eğer birinci dereceden otoregresif bir modelde eğer;

$$y_t = \rho y_{t-1} + \epsilon_t$$

iken $|\rho| \geq 1$ oluyorsa birim kök var demektir. Bu durum ise zaman serisi modelinin durağan olmadığını, bir trende veya açılıma sahip olup veride bir dönüşüm uygulanması gerektiğini göstermektedir. Genellikle fark operatörü veya doğrusal logaritma uygulanarak veri durağan hale getirilmeye çalışılır. Verinin bu dönüşümler sonrasında durağan hale gelip gelmediğinin analizi yine test edilmelidir.

Tablo 2. Augmented Dickey-Fuller Birim Kök Testi Sonuçları

| Değişken | Dickey-Fuller test istatistiği | p-değeri |
|-------------------------|--------------------------------|----------|
| BIST Banka | -1,8558 | 0,6373 |
| BIST Banka İşlem hacmi | -2,7723 | 0,2509 |
| Vaka sayısı(Günlük) | -3,3245 | 0,06727 |
| Vaka Sayısı (Birikimli) | -1,4370 | 0,8139 |
| Korku Endeksi (Şimdi) | -5,6292 | 0,010 |
| Döviz Kuru (Şimdi) | -2,277 | 0,4597 |
| Döviz Kuru (Hacim) | -2,4796 | 0,3743 |
| MSCI | -2,0316 | 0,5632 |

Not. * %10 anlamlılık, ** %5 anlamlılık *** %1 anlamlılık düzeyine karşılık gelmektedir.

Tablo 2'ye göre Augmented Dickey-Fuller testi sonucu Korku Endeksi (Şimdi) hariç bütün değişkenler durağan çıkmamıştır. Bu nedenle bir gecikme ile farkları alınarak tekrar test uygulanmıştır.

Tablo 3. Fark Alınmış Veriler İçin Augmented Dickey-Fuller Testi

| Değişken | Dickey-Fuller test istatistiği | p-değeri |
|-------------------------|--------------------------------|----------|
| BIST Banka | -6,3032 | <0,01 |
| BIST Banka İşlem hacmi | -10,618 | <0,01 |
| Vaka sayısı(Günlük) | -4,4735 | <0,01 |
| Vaka Sayısı (Birikimli) | -5,4848 | <0,01 |
| Korku Endeksi (Şimdi) | -7,78 | <0,01 |
| Döviz Kuru (Şimdi) | -6,3663 | <0,01 |
| Döviz Kuru (Hacim) | -7,8407 | <0,01 |
| MSCI | -6,8075 | <0,01 |

Not. * %10 anlamlılık, ** %5 anlamlılık *** %1 anlamlılık düzeyine karşılık gelmektedir.

Tablo 3'e göre araştırma kapsamındaki bütün değişkenler bir fark alınınca durağan hale gelmişlerdir

Verinin VAR ile modellenmesinde önemli olan modelin derecesinin ve model katsayılarının tahminidir. Modelin derecesinin tahmin edilmesi için iteratif olarak 1'den başlayarak model tahminleri yapılır ve modelin bazı kriterlere göre daha iyileşip iyileşmediği analiz edilir. Modele parametre eklemek modelin açıklama gücünü arttıracakken istatistiksel olarak yorumlamayı zorlaştıracaktır. O nedenle modelin açıklama gücü ile parametre sayısı arasında bir denge kuran Akaike Bilgi Kriteri (AIC), Hannan-Quinn Bilgi Kriteri (HQ), Schwarz Bilgi Kriteri (SC) ve Son Tahmin Hatası (FPE) gibi kriterler kullanılarak model derecesi belirlenmiştir. Buna göre model AIC ve FPE kriterlerine göre 2. derecede, HQ ve SC değerlerine göre de 1. derecede çıkmıştır. Bu nedenle model 2. dereceden alınmıştır. Model katsayıları Tablo 4'de verilmektedir:

Tablo 4. Var Modeli Katsayıları

| | Katsayı | Sh | t-değeri | p-değeri |
|--------------------------------|---------|-------|----------|----------|
| BIST Banka (ŞİMDİ) | | | | |
| Bist Banka HacimM(-1) | 0,008 | 0,003 | 2,670 | 0,008 |
| BIST Banka İŞLEM HACMİ | | | | |
| Bist Banka HacimM(-1) | -0,377 | 0,056 | -6,779 | 0,000 |
| Bist Banka HacimM(-2) | -0,333 | 0,055 | -6,048 | 0,000 |
| VAKA SAYISI (GÜNLÜK) | | | | |
| Bist HacimM(-1) | -0,055 | 0,027 | -2,051 | 0,041 |
| Vaka sayısı günlük(-2) | 0,197 | 0,056 | 3,525 | 0,000 |
| VAKA SAYISI (BİRİKİMLİ) | | | | |
| Vaka sayısı birikimli(-2) | 0,151 | 0,057 | 2,661 | 0,008 |
| KORKU ENDEKSİ (Şimdi) | | | | |
| Korku endeksi Simdi(-1) | -0,224 | 0,058 | -3,870 | 0,000 |
| Korku endeksi Simdi(-2) | 0,113 | 0,055 | 2,062 | 0,040 |

DÖVİZ KURU (Şimdi)

| | | | | |
|------------------------|-------|-------|--------|-------|
| Vaka sayısı günlük(-1) | 0,000 | 0,000 | 1,989 | 0,048 |
| MSCI(-1) | 0,000 | 0,000 | -2,464 | 0,014 |
| Bist Banka Simdi(-2) | 0,001 | 0,000 | 2,107 | 0,036 |
| MSCI(-2) | 0,000 | 0,000 | -2,632 | 0,009 |

DÖVİZ KURU HACİM

| | | | | |
|-----------------------|--------|-------|--------|-------|
| Doviz kuru HacimK(-1) | -0,189 | 0,057 | -3,319 | 0,001 |
| Doviz kuru HacimK(-2) | -0,163 | 0,057 | -2,879 | 0,004 |

MSCI

| | | | | |
|-----------------------|-------|-------|-------|-------|
| Bist Banka HacimM(-1) | 5,083 | 2,361 | 2,153 | 0,032 |
| MSCI(-2) | 0,229 | 0,113 | 2,024 | 0,044 |

Not. * %10 anlamlılık, ** %5 anlamlılık *** %1 anlamlılık düzeyine karşılık gelmektedir.

Çalışmada serinin durağanlığını analiz etmek için ayrıca Zivot-Andrews birim kök testi sabit ve trend için uygulanmıştır. Analizde kritik değerler %1 için -5,57 ve %5 için -5,08 olarak elde edilmiş olup, değişkenler bakımından kırılma noktaları ve test istatistikleri Tablo 5'de yer almaktadır. Anlamlı kırılma noktaları * ile işaretlenmiştir.

Tablo 5. Zivot-Andrews Test Sonuçları

| | BIST Banka | BIST Banka İşlem hacmi | Vaka sayısı(Günlük) | Vaka Sayısı (Birikimli) | Korku Endeksi (Şimdi) | Döviz Kuru (Şimdi) | Döviz Kuru (Hacim) | MSCI |
|------------------|-------------------|-------------------------------|----------------------------|--------------------------------|------------------------------|---------------------------|---------------------------|-------------|
| Test İstatistiği | -4,18 | -10,70 | -2,62 | -4,16 | -6,42 | -3,83 | -9,55 | -3,89 |
| Kırılma Noktası | 162 | 147* | 190 | 185 | 13* | 189 | 180* | 161 |
| Kırılma Tarihi | 06.11.2020 | 15.10.2020 | 16.12.2020 | 09.12.2020 | 27.03.2020 | 15.12.2020 | 02.12.2020 | 05.11.2020 |

Not. * %10 anlamlılık, ** %5 anlamlılık *** %1 anlamlılık düzeyine karşılık gelmektedir.

Tablo 5'e bakıldığında * olarak işaretli istatistiksel olarak anlamlı çıkan kırılma günlerini göstermekteken; diğerleri %5 düzeyinde anlamlı olmayıp, sadece muhtemel kırılmayı göstermektedirler. ZA analizine göre anlamlı çıkan kırılmalar BIST İşlem hacmi, korku endeksi ve döviz kuru hacminde tespit edilmiştir. %5 anlamlılık düzeyinde analiz sonuçlarımıza göre Bist banka işlem hacminde, korku endeksinde ve döviz kurunda kırılma gözlemlenmiştir. 2020 yılı son 3 aylık dönemde BIST Banka endeksine, 965 milyon ABD Doları girişi yapılmış olup; yabancı para girişlerinde sürekli bir artış görülmüştür. Ayrıca bu yatırımcılar, 174 gün gibi uzun süre Bist Banka endeksini gibi ellerinde tutmuşlardır. Bu yaşanan gelişmelerin kırılma üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir (MKK, 2021). Korku endeksinde yaşanan kırılmanın nedeni olarak, Sağlık bakanlığının ilk vaka sayısını açıkladığı 11.03.2020 tarihinden kırılmanın gerçekleştiği 27.03.2020 tarihine kadar aniden çok yükselmesi gösterilebilir. Döviz Kuru (hacim), 15.12.2020 tarihinde yaşanan kırılma ise 2020 Kasım ayında Merkez bankası başkanının değiştirilmesi ve uygulanan faiz indirimi sonucunda düşüşe geçen doların aralık başı itibari ile yeniden yükselişe geçmesi gösterilebilir.

Sonuç ve Öneriler

COVID-19 pandemisi alışlagelmişin dışında bölgesel nitelikli olmaktan çıkarak küresel bazda bir etkiye sahip olmuştur. Bu etkiler, genel olarak bakıldığında sadece insan sağlığı alanıyla sınırlı kalmamış, sosyal ve ekonomik açıdan da birçok olumsuz sonuçlar doğurmuştur. Pandemi süresince ülkeler bu olumsuzlukları gidermek için çeşitli ekonomik tedbirler ve destek paketleri uygulamak durumunda kalmışlardır. Bu çerçevede ülkemizde de

hem merkez bankası hem de bankalar tarafından ciddi kararlar alınmıştır: Talebi arttırmak amacıyla genişletici para politikası uygulanmış olup kamu bankaları başta olmak üzere hane halkına ve işletmelere düşük faiz oranlarıyla krediler verilmiştir. Ancak düzenlenen bu kampanyalar, tüm bankacılık sektöründe aynı şekilde uygulanmamıştır. Dolayısıyla da bu süreçte bankaların kârlılık oranları ve işlem hacimleri farklılık göstermiştir. Ticari hayattaki her türlü işletme gibi bankalar da, kâr elde ederek varlıklarını sürdürmeyi hedefleyen ticari işletmeler olduğu için faaliyetlerini buna göre belirlemektedirler. Yine bu dönemde ülkemizde bankacılık sektörü, işletmeler için ön ödemesiz, dönemi ve faiz oranı uygun kredi imkânları sunmuş; verilen hibe ve destekler ile süreç yönetilmeye çalışılmıştır. Fakat alınan bütün önlemlere rağmen istihdam ve iş kayıpları yaşanmış olup ticari faaliyetler sekteye uğramış, insanlar işsiz kalmışlardır.

COVID-19 pandemisi hem tüm dünyaya hızlı bir şekilde yayılmış hem de dünyayı ekonomik bir krize sürüklemiştir. Bu ekonomik kriz, kısa bir zamanda tüm ekonomileri etkileyen küresel bir kriz olmuştur. Dünyadaki tüm ülkelerde yaşananlar gibi ülkemizde de reel sektör ve finansal sektör bu krizden etkilenmiştir. Dolayısıyla ülkemizin içinde bulunduğu politik ve ekonomik istikrarsızlıklara bir de bu pandemi krizi eklenince yatırımcıların finansal ve reel yatırım kararları olumsuz bir şekilde etkilenmiştir. Fakat Borsa İstanbul'un oynaklığını, pandeminin yayılmasını önlemek için alınan önlemler ile pandeminin neden olduğu belirsizlik ortamı yükseltmiştir. Bir ekonomide fon ihtiyacı olan ve Covid-19 pandemisinden olumsuz etkilenen tüm kesimlerin ekonomik faaliyetlerini düzenli bir şekilde devam ettirebilmeleri için bankacılık sisteminin işlevlerinin tam olarak gerçekleştirilmesiyle doğrudan ilişkilidir. Bu çalışma ile COVID-19 pandemisinin Türk bankacılık sektörüne olan etkilerinin tespiti amacıyla BIST bankacılık endeksi incelenmiştir. Çalışmada, Bist banka verisinin kapanış verileri bağımlı değişken olarak alınırken Bist bankacılık endeksini etkilediği düşünülen vaka sayısı, korku endeksi, döviz kuru ve uluslararası sermaye endekslerinin ortalaması verileri ise bağımsız değişken olarak alınmıştır. Analizde tüm dünyayı etkileyen COVID-19 pandemisinin, Türkiye'de Sağlık Bakanlığı'nca ilk vakanın açıkladığı 11 Mart 2020 tarihinden, vaka sayısının kamuoyuna açıklanmasının bırakıldığı 05.07.2021 tarihine kadar olan günlük veri seti dikkate alınmıştır. Veriler investing.com adresinden elde edilmiştir. Bu çalışmada verilerin birim kök içerme durumlarını tespit etmek için yapısal kırılma tarihlerinin dışsal olarak belirlendiği Zivot-Andrews birim kök testi (ZA) uygulanmıştır. ZA analizine göre anlamlı çıkan kırılmalar BIST işlem hacmi, korku endeksi ve döviz kuru hacminde tespit edilmiştir.

Yatırımcılar, finansal piyasalarda en az riskle en fazla getiri elde etmeyi amaçlamaktadır. Dünyada yaşanan savaşlar, salgınlar, politik ve ekonomik krizler, yatırımcıların kararlarını büyük ölçüde etkiler. Özellikle bu dönemlerde risk ve belirsizlik ortamı artmakta ve yatırımcıların alacağı kararlar olumsuz etkilenmektedir. Ülkemizde yaşanan politik ve ekonomik istikrarsızlıklarla beraber bir de pandemi süreci eklenince yatırımcıların rasyonel yatırım kararları olumsuz etkilenmiştir. Çalışma sonucunda tespit edilen kırılmalarda, bu düşünceleri desteklemektedir. Dolayısıyla salgın dönemlerinde finansal ve reel sektördeki olumsuz etkileri azaltmak amacıyla belirsizlik ve riski azaltacak ekonomik önlemlerin alınması gerekmektedir. Özellikle ülkemiz gibi gelişmekte olan ülkelerde bu önlemler büyük önem taşımaktadır. Uygulanacak etkili maliye ve para politikaları ile belirsizlik ve riski azaltmak mümkün olacaktır.

Çalışma, COVID-19 pandemisinin, BIST bankacılık sektörüne etkisini incelediğinden literatüre olumlu katkısı olacağı düşünülmektedir. Bunun yanında Türkiye'de bankacılık sektöründe yatırım yapan veya yapacak olan yatırımcıların, ekonominin normal seyrinde veya COVID-19 pandemisi gibi krizlerde, BIST bankacılık endeksinin zarar riskinden korumak ve beklenenin üstünde bir getiri sağlayabilmeleri için yatırım kararlarını almalarında yardımcı olacağı düşünülmektedir. İlerleyen dönemlerde yapılacak çalışmalarda uygulanabilecek farklı analiz yöntemleriyle pandemi öncesi ve sonrası süreci kapsayan daha uzun serileri içeren farklı çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

Appiah-Otoo, I. (2020). Does Covid-19 Affect Domestic Credit? Aggregate and Bank Level Evidence From China. *Asian Economics Letters*, 1(3): 1-5. doi:10.46557/001c.18074.

Arabacı, H.& Yücel, D. (2020). Covid-19 Pandemisinin Türkiye Bankacılık Sektörü Üzerine Etkisi. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 9(3): 196-208.

- Babuşçu, Ş.(2005). *Basel II Düzenlemeleri Çerçevesinde Bankalarda Risk Yönetimi*, 1. Baskı, Akademi Consulting and Training, Ankara.
- Barua, B. & Barua, S. (2021). Covid-19 İmplications For Banks: Evidence From An Emerging Economy. *SN Business and Economics*, 1(1):1-28. doi: 10.1007/s43546-020-00013-w
- BDDK, (2021). *Temel Göstergeler Raporu*. https://www.bddk.org.tr/Content/Bddk_dokuman/veri_0014_47.pdf
- Bekçi, İ., Köse, E. & Aksoy E. (2020). Covid-19'un Türkiye'de Bankalar Üzerindeki Ekonomik Etkisine Dair Bir Tahmin. *Ekonomi, Politika & Finans Araştırmaları Dergisi*, 5: 185-205.
- Bicil, İ. M. (2021). Covid-19 Pandemi Sürecinde Türk Bankacılık Sistemindeki Mevduat Bankalarının Toplam Faktör Verimliliğindeki Değişimler. *Yönetim ve Ekonomi Araştırma Dergisi*, 19 (4): 349-361 <http://dx.doi.org/10.11611/yead.984604>
- Bollerslev, T. (1986). A Conditionally Heteroskedastic Time Series Model for Speculative Prices and Rates of Return. *The Review of Economics and Statistics*, 69(3): 542-543.
- Ceyhan V. & Gündüz O. (2014). *Zamana Bağlı Oynaklık ARCH- GARCH modelleri (Otogresif Koşullu Değişen Varyans)*. [https:// docplayer. biz.tr/ 186081019-Zamana-bagli-oynaklik.html](https://docplayer.biz.tr/186081019-Zamana-bagli-oynaklik.html), Erişim Tarihi: 20.08.2022.
- Demirgüç Kunt, A.; Pedreza, A.& Ruiz Ortega, C. (2021). *Banking Sector Performance During The Covid-19 Crisis*. <http://documents1.worldbank.org/curated/en/209481597431651590/pdf/> Banking Sector-Performance-During-the-COVID-19-Crisis.pdf , (10.08.2022).
- Demirel S. (2021). Covid-19 Pandemi Sürecinin Dijital Bankacılık İşlemleri Üzerinde Etkisi. *Journal of Banking and Capital Markets Research -JBCMR*, 5(11): 49-64.
- Elnahass M., Trinh V. Q. & Li T. (2021). Global Banking Stability In The Shadow Of Covid-19 Outbreak, *Journal of International Financial Markets, Institutions and Money*, Elsevier, 72(C).
- Engle, R. (1982). Autoregressive Conditional Heteroscedasticity with Estimates of the Variance of United Kingdom Inflation. *Econometrica*, 50(4): 987-1007.
- Ersoy, H., Gürbüz, A. O. & Fındıkçı, M. (2020). Covid-19'un Türk Bankacılık ve Finans Sektörü Üzerine Etkileri, Alınabilecek Önlemler. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Bahar (Covid19-Özel Ek), 146-173.
- Gençtürk M.; Senal S. & Aksoy E. (2021). COVID-19 Pandemisinin Katılım Bankaları Üzerine Etkilerinin Bütünleşik CRITIC-MARCOS Yöntemi İle İncelenmesi. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 2021 (92): 139-160.
- Ichsan, R. N., Suparmin, S., Yusuf, M., Ismal, R. & Sitompul, S. (2021). Determinant Of Sharia Bank's Financial Performance During The Covid-19 Pandemic. *Budapest International Research and Critics Institute (BIRCI-Journal): Humanities and Social Sciences*, 4(1), 298- 309. doi:10.33258/birci.v4i1.1594.
- Kalpakam, G. & Trivedi, K. (2021). Systemic Risk in Indian Banking: Measurement and Impact of COVID-19. *Annals of the University Dunarea de Jos of Galati: Fascicle: I, Economics & Applied Informatics*, 27(1).
- Karakulle, İ. (2020). Covid-19 Pandemisinde İşletmelerin Almış Oldukları Önlemlerin Müşteri Memnuniyeti Açısından Değerlendirilmesi: Bankacılık Sektöründe Bir Araştırma, *Kastamonu İletişim Araştırmaları Dergisi*, 5: 86-101. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1673380>.
- Kartal, M. T. (2020). Türk Bankacılık Sektöründe Covid-19 Döneminde Alınan Tedbirler Bağlamında Aktif Rasyosu Düzenlemesinin Muhtemel Etkileri: Mevduat Bankaları Üzerine Bir İnceleme. *Bankacılık ve Sermaye Piyasası Araştırmaları Dergisi*, 4(10): 1-18.
- Korzeb, Z. & Niedziółka, P. (2020). Resistance of commercial banks to the crisis caused by the COVID-19 pandemic: the case of Poland Equilibrium. *Quarterly Journal of Economics and Economic Policy*, 15(2): 205-234. <https://doi.org/10.24136/eq.2020.010>.

- Li, X., Xie, Y. & Lin, J. (2020). Covid-19 Outbreak, Government Capital Injections, and Shadow Banking Efficiency”, *Applied Economics*, 53(4): 495-505. doi:10.1080/00036846.2020. 1808183.
- Marcu, M. R. (2021). The Impact of The COVID-19 Pandemic on The Banking Sector. *Management Dynamics in the Knowledge Economy*, 9(2), 205-223.
- Mersha, D. & Worku, A. (2020). Effect Of Covid-19 On The Banking Sector İn Ethiopia. *Journal Of Business and Economics*, 1: 28-38. <https://journals.ju.edu.et/index.php/jbeco/article/view/2131/1206>, Erişim tarihi: 23.08.2022.
- MKK (2021), *Borsa Trendleri Ocak-Aralık 2021 Raporu*, <https://www.mkk.com.tr/sites/default/files/2021-12/Borsa-Trendleri-Raporu-Ocak-Aral%C4%B1k-2020.pdf> (Erişim Tarihi:10.01.2023)
- Nelson, D. B. (1991), Conditional Heteroskedasticity in Asset Returns: A New Approach. *Econometrica*, 59: 347-370.
- Sarı, S. (2021). The Effects Of Covid-19 Pandemic Over Turkish Banking Sector. *New Era Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 8:89-106. doi:10.51296/newera.43.
- Songül, H. (2010). *Otoregresif Koşullu Değişen Varyans Modellerde Döviz Kurları Üzerinde Uygulama*. Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası Araştırma ve Para Politikası Genel Müdürlüğü, Uzmanlık Yeterlilik Tezi, Ankara.
- Şahin, Ö. & Öncü, M. A. (2015). Volatilite Alanında Yapılmış Lisansüstü Tezlere Yönelik Bir İçerik Analizi, *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 68: 135-156.
- Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası. <https://www.tcmb.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 02.12.2022)
- Yılcı, V. (2009). Yapısal Kısımlar Altında Türkiye İçin İşsizlik Histerisinin Sınanması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 10(2), 324-335.
- Zivot E. & Andrews D.W.K. (1992). Further Evidence on the Great Crash, the Oil- Price Shock, and the Unit-Root Hypothesis. *Journal of Business and Economic Statistics*, 10(3), 251-270.

EXTENDED SUMMARY

The World Health Organization (WHO) reported cases of pneumonia with no known etiology in the Chinese city of Wuhan on December 31, 2019. On January 5, 2020, the WHO identified the illness in these patients as a new type of coronavirus (COVID-19) pandemic, a condition that has never before been observed. This ailment, which was discovered in the final days of 2019, quickly spread over the world at an amazing rate.

The COVID-19 pandemic has greatly affected both economic and social life in all countries of the world. From the moment the pandemic started to spread, it caused the death of many people, but it also made economic life very difficult by causing people to be imprisoned in their homes. All countries that want to survive the pandemic process with the least damage have taken measures to protect their economies and citizens. Among these measures taken, there are practices such as closure of institutions, working from home, not going out. Therefore, as a result of these measures taken, the functioning of the economies deteriorated and even came to a standstill. From the pandemic process, the three basic units in an economy are; government, households and businesses were directly affected. In particular, businesses have been the most affected unit financially. In addition, the majority of households have experienced employment losses or income losses due to less work during the pandemic process. Banks, which are an important actor in the financial sector, have undertaken an important task by providing financial support in this difficult process experienced by businesses and households.

Developments in national economies and financial markets directly affect all units in the economy and are affected by these developments in the economy. Banks are important actors in this economic demand. Since banks act as financial intermediaries, they collect funds from the market and distribute these funds in the form of loans, helping the economy to work effectively. Since banks constitute 83% of the assets in the financial system in Turkey, there is a bank-based financial system. In countries such as Turkey whose economy is based on banks, they play a very important role in the markets with their financial intermediation services (Sarı, 2020:329). The banks, which provide the necessary financing for the functioning of the country's economies, have made every effort to carry the burden created by the pandemic.

One of the sectors most affected by the COVID-19 pandemic process is the banking sector. The banking sector has taken various decisions and measures to minimize the effects of this process. In this study, BIST banking index was examined in the period between 11.03.2020-05.07.2021 in order to determine the effects of the COVID-19 pandemic on the Turkish banking sector. In the study, the closing data of the Bist bank data were taken as the dependent variable, while the average data of the number of cases, fear index, exchange rate and international capital indices that were thought to affect the Bist banking index were taken as the independent variable. Starting from March 11, 2020, when the Ministry of Health announced the first case in Turkey, of the COVID-19 pandemic, which affected the whole world; The daily data set until 05.07.2021, when the public disclosure of the number of cases was left, was taken into account. The data were obtained from investing.com. In this study, firstly, the stationarity of the data was tested, and then the Zivot-Andrews unit root test (ZA), in which the structural break dates were determined externally, was applied to determine the unit root inclusion status of the data that remained stationary. According to the ZA unit root test analysis results, breaks were detected in the Bist bank transaction volume, fear index and exchange rate at the 5% significance level. In the last three months of 2020, 965 million USD was entered into the BIST Bank index; There has been a steady increase in foreign currency inflows. In addition, these investors held the Bist Bank index for as long as 174 days. It is thought that these developments had an effect on the fracture. As the reason for the break in the fear index, it can be shown that it suddenly increased from 11.03.2020, when the Ministry of Health announced the first number of cases, until 27.03.2020, when the break occurred. The exchange rate (volume), the break in 15.12.2020 is thought to be the rise of the dollar, which fell as a result of the change of the President of the Central Bank in November 2020 and the interest rate cut, as of the beginning of December. The general results of the study are a recommendation for economy administrations and central banks.

MALUL SAYILMAYAN GAZİLERİN YAŞADIKLARI SORUNLAR VE SOSYAL DESTEKLERİ THE PROBLEMS AND SOCIAL SUPPORT MECHANISM FOR INELIGIBLE VETERANS

Dilek ÖZSOY

Nişantaşı Üniversitesi
İİSBF

Sosyal Hizmet

dilek.ozsoy@nisantasi.edu.tr

ORCID: 0000-0002-7527-2196

Beyza Nur DUYUŞ

Nişantaşı Üniversitesi
İİSBF

Sosyal Hizmet

beyzanurduyus@gmail.com

ORCID: 0009-0007-9174-3078

Merit CELALOĞLU

Nişantaşı Üniversitesi
İİSBF

Sosyal Hizmet

meritcelaloglu1907@hotmail.com

ORCID: 0009-0002-5713-5304

Ümmügülsüm BÜYÜKGÜÇLÜ

Nişantaşı Üniversitesi
İİSBF

Sosyal Hizmet

gulumbykgcl@gmail.com

ORCID: 0009-0002-6994-6200

Zeynep DEMİR

Nişantaşı Üniversitesi
İİSBF

Sosyal Hizmet

20204014036@std.nisantasi.edu.tr

ORCID: 0009-0004-0703-5449

Zeynep USLU

Nişantaşı Üniversitesi
İİSBF

Sosyal Hizmet

guneszeynep2002@gmail.com

ORCID: 0009-0006-2895-8052

ÖZ

Geliş Tarihi:

29.03.2023

Kabul Tarihi:

17.05.2023

Yayın Tarihi:

30.06.2023

Anahtar Kelimeler

Sosyal Politika,
Sosyal Hizmet,
Gazi

Keywords

Social Policy, Social
Work, Veteran

Vatanı uğruna sakat kalan, yaralanan kişi gazi olarak tanımlanmakta ve gaziliğe kutsal bir anlam atfedilmektedir. Dünyada ve Türkiye’de güvenlik güçleri savaş ve terör nedeniyle maddi ve manevi zarara uğramaktadır. Güvenlik mensuplarının karşılaşılabileceği bu olaylara yönelik sosyal devlet olma özelliğine sahip devletler çeşitli sosyal politika uygulamaları ile ortaya çıkacak zararları ve sosyal sorunları en az düzeye indirmeye çalışmaktadırlar. Bu çalışmada yasal düzenlemelerdeki koşulların sağlanamaması nedeniyle malul sayılmayan gazilerin sosyal destekleri, malul gazi sayılmama nedeniyle toplumsal yaşamda karşılaştıkları sorunlar ve malul gaziler kapsamına alınmalarına yönelik hak arama süreçleri ele alınmıştır. Çalışmada nitel araştırma metodu kullanılarak “Terörle Mücadele Sırasında Yaralanıp Gazi Sayılmayanlar Derneği” (TMSY) üyesi olan 41 gazi ile görüşülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Çalışmada malul sayılmayan gazilerin yaşadığı en önemli sorun devlet tarafından malul gazilere sağlanan sosyal haklardan mahrum bırakılmanın ötesinde gazilik unvanı alamamanın manevi üzüntüsü ve yıkıcı etkisinin olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

ABSTRACT

A person who is injured for his country is defined as a veteran and being a veteran has a sacred meaning. Security forces in the world and in Turkey suffer physical and psychological damage due to war and terrorism. Social states are trying to minimize the damages and problems that may arise with various social policy practices for these events that security officers may encounter. In this study, the social support mechanism for ineligible veterans due to the inability to meet the conditions in the legal regulations, the problems they face in social life due to ineligible veterans, and the processes of seeking rights for their inclusion in the scope of veterans are discussed. In the study, 41 veterans who are members of the “Association of Ineligible Veterans Despite Injury During the Fight Against Terrorism” (TMSY) were interviewed using the qualitative research method. In-depth interviews were conducted with a semi-structured interview form. In the study, the most important problem experienced by ineligible veterans is the moral sadness and negative effect of not being able to get the title of veteran, beyond being deprived of the social rights provided to veterans.

DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1272893>

Atf/Cite as: Özsoy, D., Duyuş, B. N., Celaloğlu, M., Büyükgüçlü, Ü., Demir, Z., & Uslu, Z. (2023). Malul sayılmayan gazilerin sosyal destekleri ve yaşadıkları sorunlar. *Neşşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(2), 1111-1124.

Giriş

Dünya’da pek çok ülke gerek kendi ülke sınırlarında gerekse ülke dışındaki savaş ve terör olaylarında hayatını kaybedenler ve yaralananlar için uygulanan çeşitli sosyal politika uygulamaları ile yaşanan sıkıntıları telafi etme çabası göstermektedir. Bu kapsamda Türkiye’de de gazilere, gazi yakınlarına ve şehit yakınlarına çok yönlü ve kapsamlı sosyal politika uygulamaları yürütülmektedir.

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığının, şehit yakınlarının ve gazilerin her türlü mağduriyet ve mahrumiyetten korunmasına yönelik ulusal politika ve stratejilerin belirlenmesi amacıyla gerekli çalışmaları koordine etmek, şehit yakınları ile gazilere yönelik sosyal hizmet ve yardım faaliyetlerini yürütmek, bu alanda ilgili kamu kurum ve kuruluşları ile gönüllü kuruluşlar arasında iş birliği ve koordinasyonu sağlamaya yönelik görev ve sorumluluğu bulunmaktadır. Bakanlık bu sorumlulukları yerine getirirken gazilere sağlanan sosyal yardım, sosyal hizmet ve muafiyetlerle ilgili stratejilerin belirlenmesinde rol almaktadır. Bu bağlamda Bakanlık, gazilerin ekonomik, sosyal ve kültürel bakımdan desteklenmesini, toplumdan kopmamasını ve sosyal güvenlik haklarının geliştirilmesini yasal düzenlemeler doğrultusunda yürütmektedir. Bu kapsamda gazilere yönelik kamuda istihdam sağlanması, ücretsiz seyahat hakkı, faizsiz konut kredisi desteği, eğitim desteği gibi çeşitli sosyal destek uygulamaları gerçekleştirilmektedir (T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2021).

Sosyal politikalar ulusal gelirin adil bir biçimde dağılımını sağlamak, bireyleri sosyal risklerden korumak, sosyal güvenliği ve sosyal adaleti temin ederek herkese insan onuruna yakışan asgari bir yaşam seviyesi sağlamak amacıyla uygulanan politikalar bütünüdür. Sosyal devlet olmanın gereği olarak sosyal politikalarla toplumdaki naif, kırılgan ve dezavantajlı durumdaki guruplara ayrıcalıklar tanınmaktadır. Toplumun dezavantajlı guruplarından olan gazilere sosyal güvenlik, eğitim, sağlık, istihdam, konut, vergi muafiyeti ve diğer alanlarda sosyal politika uygulamaları ile yaşadıkları sorunlar en aza indirilmeye çalışılmaktadır. Uygulanmakta olan bu politikalarla gazilerin toplum içinde insan onuruna yaraşan bir yaşam seviyesinin ve maddi-manevi refahlarının sağlanması hedeflenmektedir (Arısoy & Korkmaz, 2018). Gazilere yönelik sosyal politikalar ile gazilerin toplumsal yaşamlarındaki sorunları en aza indirilmesi, refah seviyelerinin yükseltilmesi temel hedef olarak benimsenmiştir. Bu politika uygulamalarından yararlanabilmek için malul gazi unvanının alınması yasal düzenlemelerle oluşturulmuştur. Yasal düzenlemelerin belirttiği koşullara göre bazı durumlarda gazilerin malul olamama ya da malul sayılmama durumu ortaya çıkmaktadır.

Terörle mücadelede yaralanan, halen vücudunda mermi ya da şarapnel parçaları taşıyan ancak mevzuattaki boşluk nedeniyle “malul gazi” olarak kabul edilmeyen bireyler “malul sayılmayan gazi” olarak tanımlanmaktadır. Bu bireyler gazilere sağlanan sosyal hak ve yardımlardan yararlanamamaktadır. Güvenlik görevlisi personelin yaralanmasına karşın maluliyet oranı %40’ın altında olduğu gerekçesiyle malul gazi olarak kabul edilmeyen yaklaşık 20.000 bireyin olduğu değerlendirilmektedir (Başçılar, 2021).

Bu çalışmada malul gazilere sağlanan sosyal desteklerden yararlanamayan bir anlamda yasal düzenlemelerdeki koşulların yerine gelmemesi nedeniyle malul sayılmayan gazilerin aile ve sosyal yaşamlarındaki güçlüklerinin ortaya konulmasını hedeflemiştir. Aynı zamanda malul sayılmayan gazilerin bu konuya yaklaşımları ve yasal olarak hak arama süreçleri de irdelenmiştir.

Önceki Çalışmalar

Türkiye’de gazilere yönelik sosyal politikalarla ilgili bazı çalışmalar bulunmaktadır. Bu konuda yapılan çalışmaların 2010 yılı sonrasında arttığı görülmekle beraber malul sayılmayan gazilerin destek mekanizmaları ve malul gaziler kapsamına alınmalarına yönelik hak arama süreçleri ile ilgili herhangi bir çalışma bulunmamaktadır.

“Türkiye’de Gazi ve Şehit Ailelerine Sağlanan Sosyal Haklar” isimli makale ile Namal ve Köleoğlu (2006) şehit aileleri ile gazilere yönelik hakları incelemiştir.

Seyyar ve Köleoğlu’nun (2011) “Sosyal Politikalar Açısından Gaziler ve Şehit Aileleri” isimli çalışmalarında şehit aileleri ve gazilere sağlanan haklara yer verilerek, Amerika Birleşik Devletleri’ndeki uygulamalarla karşılaştırılması yapılmıştır.

Gazi ve şehit ailelerine sağlanan haklara ve uygulanan politikalara yönelik Köleoğlu, Karataşoğlu ve Namal (2013) “Türkiye’de Gazi ve Şehit Ailelerine Sağlanan Sosyal Haklar ve Gazi ve Şehit Aileleri Bilgi Bankası Oluşumunun Sağlanmasında Batman İli Örneği” isimli makale ile bu alanda sağlanan haklar ve bilgi bankasının oluşturulmasına yer vermiştir.

“Şehit Yakınları ve Gazilerin Sosyal Dışlanmışlık Algısı ve Yaşam Kalitesi” isimli makalede Nurdoğan ve Öztürk (2018) şehit yakınları ve gazilerin maddi manevi sıkıntı yaşamadan, toplum içerisinde daha saygın bir şekilde yaşamlarını devam ettirmelerini hedefleyen sosyal güvenlik uygulamalarının, şehit yakınları ve gazilerin sosyal dışlanmışlık algısı ve yaşam kalitesine olan etkisi belirlenmeye çalışılarak, şehit yakınlarının ve gazilerin sosyal dışlanmasını azaltabilecek ve yaşam kalitelerini artırabilecek önerilere yer verilmiştir.

“Malul Gazilerin Umutsuzluk ve Yaşam Doyumu” isimli makalede Karataş, Aslan ve Başçılar (2019) Türkiye’deki malul gazilerin yaşam doyumu ile umutsuzluk boyutları arasındaki ilişkiyi inceleyerek, malul gazilerin hem sosyo-demografik hem de mesleki bilgileri doğrultusunda yaşam doyumlarını açıklamada umutsuzluğun boyutlarının anlamlı bir etkiye sahip olup olmadığı ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışma sonucunda yaşam doyumu ile umutsuzluk arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Yakup Erzincanlı (2020) “Türkiye’de Şehit Yakınları, Gazi ve Gazi Yakınlarına Uygulanan Sosyal Politikalar: Erzurum İli Örneği” isimli Yüksek Lisans Tezinde Erzurum ili özelinde Türkiye genelinde şehit yakınları, gazi ve gazi yakınlarına yönelik yasal uygulamalardan yararlananların deneyimlerini irdelemiştir.

“Gaziler ve Orduda Sosyal Hizmet Uygulamaları” isimli makalede Peker ve Özbesler (2021) yaralanmanın ardından gazi müracaatçılara yönelik sosyal hizmet uygulamalarını değerlendirmişlerdir. İlgili makale ile gazilerin kayıplarının ardından yaşadıklarını anlama, uyumlarını kolaylaştırma yönünden gazi ailelerine ve gazilere hizmet verenlere yol gösterici olması hedeflenmiştir.

“Orduda Sosyal Hizmet: Terör Gazilerinin Depresyon ve Yaşam Doyumunun Değerlendirilmesi” isimli makalede Başçılar ve Karataş (2021) terör gazilerinin sosyo-demografik özellikleri, depresyon ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların depresyon ile yaşam doyumu düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

“Toplumla Çalışma Bağlamında Savunuculuk” isimli makalede Başçılar (2021) savunuculuğu, toplumla çalışma bağlamında inceleyerek, savunuculuğun aşamalarına, stratejilerine ve çevrim içi savunuculuğa yer vermiştir. Makalenin son bölümünde malul sayılmayan gaziler vakası üzerinden savunuculuğun aşamaları irdelenmiştir.

Malul sayılmayan gazilerin sosyo-demografik bilgilerini, maluliyet durumlarını, sorunlarını ve beklentilerini ortaya koymak adına 1408 malul sayılmayan gazinin katılımıyla sosyal hizmet araştırması yapılmış, araştırmada yaklaşık her iki katılımcıdan birinin mermi, her dört katılımcıdan birinin mayın/el yapımı patlayıcı, her beş katılımcıdan birinin ise el bombası saldırısı sonucu yaralandığı bulunmuştur. Bunun yanında yaklaşık her beş katılımcıdan ikisinin vücudunda şarapnel parçaları, yaklaşık her dokuz katılımcıdan birinin ise vücudunda mermi taşıdığı bulunmuştur. Her beş gaziden ikisi psikiyatrik rahatsızlık tanısı aldığını, her beş gaziden dördü ise yaralanmaya bağlı sağlık sorunlarının halen devam ettiğini ifade etmiştir. (Başçılar, 2021).

Görevleri başında yaralanmalarına karşın malul sayılmayan gazilerin durumlarına, sosyal desteklerine ve hak arama mücadelelerine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışma konunun özgünlüğü, daha önce bu hedef grupla herhangi bir çalışma yapılmamış olması ve sosyal hizmetin ayrımcılığa maruz kalan grupların hak savunuculuğunun yapılması açısından önem taşımaktadır.

Yasal Düzenlemelerde Gazilik ve Malul Sayılmayan Gaziler

Vatan uğruna gazi olan bireylerin yaşamlarında kendilerinin ve yakınlarının yaşadıkları sorunları en aza indirmeyi sağlamak amacıyla sosyal devlet olmanın gereği olarak politikalarda pozitif ayrımcılık uygulanmaktadır. Bu politikaların temel amacı; gazilerin kendileri ve ailelerinin toplum içinde insan onuruna yakışır şartlarda, yaşamlarını refah ve huzur içinde sürdürmelerini sağlamaktır (Seyyar & Köleoğlu, 2011).

Yasal düzenlemeler açısından gazilik kavramı “muharip gazi” ve “malul gazi” olarak tanımlanmaktadır (<https://www.engelsizkariyer.com>, 2022). Gazilik, 1005 sayılı “İstiklal Madalyası Verilmiş Bulunanlara Vatani Hizmet Tertibinden Şeref Aylığı Bağlanması Hakkında Kanun” ile “Muharip Gazi” (İstiklal, Kore ve Kıbrıs harbi gazileri) ve 2847 sayılı “Türkiye Emekli Subaylar, Emekli Astsubaylar, Harp Malulü Gaziler, Şehit Dul ve Yetimleri ile Muharip Gaziler Dernekleri Hakkında Kanun” ile “Malul Gazi” (görevde, operasyonda ve terör sebebiyle gazi olanlar) olmak üzere 2 şekilde tanımlanmıştır. Bunların dışında 5510 sayılı “Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu” ile “Vazife Malulü” ve “Harp Malulü” olmak üzere malullük kavramı tanımlanmıştır (Köleoğlu, Karataşoğlu, & Namal, 2013).

Muharip Gazi, Türk Silahlı Kuvvetleri mensuplarından harbe fiilen katılanları tanımlarken, malul gazi “Türk Silahlı Kuvvetleri mensuplarından; Türkiye Cumhuriyeti Devleti sınırlarını korumak ve güvenliğini sağlamak görevi ile harpte veya Devletin bekasını hedef alan terör örgütlerine karşı yurtiçi ve yurtdışı mücadelede her çeşit düşman veya terörist silahlarının tesiriyle veya harp bölgesindeki harekât ve hizmetler sırasında, bu harekât ve hizmetlerin sebep ve tesiriyle yaralanarak tedavileri sonucunda sakatlığı rapor ile kesinleşenleri” ifade etmektedir (<https://www.engelsizkariyer.com>, 2022). Türk Silahlı Kuvvetleri üyelerinden; Türkiye Cumhuriyeti Devleti hudutlarını korumak ve güvenliğini sağlamak görevi ile savaşta veya Devletin varlığını ve birliğini yıkmayı amaçlayan her türlü terör örgütüne yönelik yurtiçi ve yurt dışında sürdürülen mücadelenin hazırlık ve icrası esnasında düşman ya da terörist silahlarının etkisiyle veya operasyon bölgesindeki harekât ve hizmetlerin sebep ve tesiriyle yaralananlardan maluliyeti sağlık raporu ile kesinleşen kişiler malul gazi olarak kabul edilmektedir (muharipgaziler.org.tr).

Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının 10. ve 11. maddeleri devletin gazilere yönelik sosyal sorumluluğunu içeren hükümlerini barındırmaktadır. 10. maddede “Çocuklar, yaşlılar, engelliler, harp ve vazife şehitlerinin dul ve yetimleri ile malul ve gaziler için alınacak tedbirler eşitlik ilkesine aykırı sayılmaz.” hükmü ile gazilere yönelik pozitif ayrımcılığın eşitlik ilkesini bozmayacağı ifade edilmektedir.

61. maddede “Devlet harp ve vazife şehitlerinin dul ve yetimleriyle, malul ve gazileri korur ve toplumda kendilerine yaraşır bir hayat seviyesi sağlar. Devlet, sakatların korunmalarını ve toplum hayatına intibaklarını sağlayıcı tedbirleri alır. Bu amaçlarla gerekli teşkilat ve tesisleri kurar veya kurdurur.” hükmü ile gazilere yönelik asgari yaşam seviyesinin sağlanmasında devletin üstlendiği sorumluluğa yer verilmiştir.

Türkiye’de Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı özel politika gereken gazi ve gazi yakınlarına yönelik koruyucu ve önleyici programları yürütmektedir. Bu programların yürütülmesinde Bakanlıkta “Şehit Yakınları ve Gaziler Genel Müdürlüğü” doğrudan sorumluluk üstlenmiştir. Genel Müdürlük gazilere yönelik sosyal hizmet faaliyetlerini yürütme, koordine etme, gazilerin hakları ve gazilere yönelik yardım, hizmet ve muafiyetlere ilişkin ulusal politika ve stratejilerin belirlenmesi, gazilerin ekonomik, sosyal ve kültürel bakımdan desteklenmesi ve toplumdan kopmaması amacıyla çalışmaların yürütülmesinde ve sosyal güvenlik haklarının geliştirilmesine yönelik çalışmalar yürütmektedir (T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2021). Sosyal destekler modern yaşam koşullarında engeller yaşayan tüm bireylere sağlanan desteklerdir. 21. yüzyılda bu destekler sadece yoksullukla mücadele kapsamında değil aynı zamanda modern yaşamın getirdiği tüm sosyal sorunların hafifletilmesi ve giderilmesi noktasında toplumda gereksinim duyan farklı hedef kitlelere sağlanmaktadır. Gazilere sağlanan destekler bu kapsamda değerlendirilebilir.

Malul sayılmayan gaziler, Türkiye’nin önemli bir sosyal sorunu olan terörle mücadele ederken yaralanmış olmalarına karşın sosyal güvenlik şemsiyesinden yararlanamamaktadır. Mevzuattaki boşluk nedeniyle temel hak ve hürriyetlerin ihlal edilmesi sosyal hizmet disiplini açısından bu gruba yönelik savunuculuk faaliyetinin nedenini oluşturmaktadır. (Başçılar, 2021).

Savunuculuk faaliyetleri bu çalışmanın konusunda olduğu gibi bazı durumlarda daha fazla önem kazanmaktadır. Müracaatçılar sunulan hizmetlerden mahrum kaldığında, hizmetler veya politikalar ötekileştirici ya da ayrıştırıcı bir yapı oluşturduğunda, bireyler mevzuat yapım sürecine dâhil olmadığında veya mevzuattaki boşluklar uygulamada güçlükler yarattığında, politikalar müracaatçı grubunun yaşantısını olumsuz etkilediğinde, hizmet veya kaynaklara erişimde güçlükler yaşandığında ve müracaatçıların temel hak ve hürriyetleri ihlal edildiğinde savunuculuk faaliyetleri hayati bir konuma gelmektedir (Başçılar, 2021).

Araştırmanın Yöntemi

Çalışmada nitel araştırma metodu kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi bireylerin sosyal bir soruna atfettikleri anlamlara değinen ve araştırma sorunlarının incelenmesinde yorumlayıcı çerçeveyi kullanmaktadır. Nitel araştırma bir sorun ya da konunun keşfedilmesi gerekliliğinde uygulanmaktadır (Creswell, 2013).

Araştırmada görüşme ve gözlem temel veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Başkalarını anlamak için en güçlü yöntem kendi terimlerinin kullanmalarına izin verecek şekilde ve kendi anlamlarının özü olan zengin içeriği en iyi şekilde ifade edebilecek derinlikte soruların sorulmasıdır (Punch, 2020). Gözlem elde edilen verilerin amaçlarının ve gözlemlenen olayın gözlemlenen kişilerin bakış açılarından betimlenmesidir (Patton, 2014).

Bu çalışma, Terörle Mücadele Sırasında Yaralanıp Gazi Sayılmayanlar Derneği'nin üyeleri ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış nitelikteki görüşmelerden elde edilen veriler ve malul sayılmayan gazilere ilişkin gözlemlerden oluşmaktadır.

Çalışmada katılımcılara 17 açık uçlu soru yöneltilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Veriler betimsel analiz kapsamında içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir.

Malul sayılmayan gazilerin çoğu zorunlu askerlik görevinde yaralanmıştır. Malul sayılmayan gaziler gazi unvanını alamamalarının nedeni olarak 1053 sayılı nizamname olarak belirtmişlerdir. Katılımcılar gaziler arası ayırım yapıldığını düşünmektedirler. Çalışmanın sınırlılığı malul sayılmayan gazilerin görüşmedeki duygu yoğunluğunun kâğıda dökülememesi, yaşadıkları zorlukları ifade ederken zorlanmaları olmuştur.

Araştırma Soruları

Araştırmada malul sayılmayan gazilerin durumunun ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu bağlamda sosyal hizmet alanında toplumsal sorunlarla baş etmeye çalışan grupların savunuculuğunun gerçekleştirilmesine yönelik malul sayılmayan gazilerin ailelerinin ve sosyal çevrelerinin yapısı, malul gazi sayılmalarının aile, sosyal çevre ve meslek yaşamındaki etkileri, malul gazi olarak sayılmaları için ne kadar zamandır ne tür mücadele yürüttüklerine ilişkin sorular sorulmuştur.

Araştırmanın Özneleri

Araştırmada amaçlı örneklem kullanılmıştır. Amaçlı örneklem bireylerin çalışmaya yönelik seçimi anlamına gelmekte olup, bu kişiler çalışma probleminin ve çalışmanın merkezi fenomeninin anlaşılmasına yönelik istekli olarak çalışma ile ilgili bilgileri vermektedir (Creswell, 2013).

Çalışma Nisan-Haziran 2022 tarihleri arasında 41 malul sayılmayan gazi ile gerçekleştirilmiştir.

Terörle Mücadele Sırasında Yaralanıp Gazi Sayılmayanlar Derneği 2014 yılında kuruluşmuş olup, 2500 üyesi bulunmaktadır. Derneğin temel işlevi gazilerin yaralandıkları süreci ve hak arama konusunda etkili bir sivil toplum kuruluşu rolünü oynamasıdır. Dernek terörle mücadele sırasında yaralanan ancak malul gazi sayılmayanların bu alandaki yasal haklarının kazanımına yönelik yasa teklifi vermiştir. Derneğin açıklamalarında gazi sayılmayan kişi sayısı 20 bin asker ve polis olarak ifade edilmektedir (<https://www.youtube>, 2022).

Terörle mücadele sırasında yaralanıp malul sayılmayan 20 bine yakın gazi bulunmaktadır. Yaralanmaları 1990'lı yıllardan sonra olduğu dikkate alındığında 30 yıldan uzun süredir bu konuda mücadele verilmektedir. Başvuruların yaralanma anında yapılmaması, gazilerin ne yapılacağı konusunda yeterli bilgiye sahip olmaması ve yasal düzenlemelerdeki kısıtlar nedeniyle malul sayılmayan gazilerle ilgili literatürde yeterli bilgi bulunmamaktadır. 3713 sayılı Kanuna istinaden iş hakkı, nakdi tazminat ve silah ruhsatı verilmesine karşın malul gazi unvanı verilmemesi bu sorunu yaşayan gaziler için sosyal politika uygulamalarından yararlanamamaları ve manevi açıdan yıkıcı olmasının yanı sıra uzun mücadele süreci oluşturmuştur.

Bulgular

Malul sayılmayan 41 gazi ile yapılan görüşmeler sonrasında amaçlı örneklem kapsamında elde edilen bilgiler kısaca aşağıdaki şekilde özetlenebilir. Gazilerin 31'i zorunlu askerlik sürecinde yaralanmıştır. Yaralanma olayının 22'si Doğu Anadolu, 15'i Güney Doğu Anadolu, 4'ü Akdeniz, Ege, Orta Karadeniz, Doğu Karadeniz Bölgelerinde olmuştur. Malul sayılmayan gazilerin 36'sı evli, 5'i bekarıdır. Katılımcıların yaş ortalaması 45 olup, yaşı en küçük olan katılımcı 28, en büyük olan ise 53 yaşındadır. Katılımcılardan 7'si gelir durumunu kötü, 25'i orta, 9'u iyi olarak ifade etmiştir.

Katılımcıların tamamına yakını gazi unvanı alamama nedenini 1953 tarihli "Vazife Malullüklerinin Nevileri İle Dereceleri Hakkında Nizamname"¹ ile ilgili Kanun Hükmünde Kararname ve 2015 tarihli "Türk Silahlı Kuvvetleri Sağlık Yeteneği" Yönetmeliği olduğunu belirtmiştir. Bu yasal düzenlemelerde belirtilen koşulların yerine getirilmemesi nedeniyle malul gazi sayılmamışlardır.

Katılımcıların tamamı malul sayılmama nedenini yasal düzenlemelerdeki koşulların yerine getirilmediği şeklinde açıklamışlardır. Bu açıklamalarda gazi olabilme koşulu olarak belli oranda engellilik düzeyinin oluşması ya da uzuv

¹ 1953 tarihli Vazife Malullüklerinin Nevileri İle Dereceleri Hakkında Nizamnamesinde 5434 sayılı Türkiye Cumhuriyeti Emekli Sandığı Kanununun 52. Maddesinde belirtilmiş olan 6 dereceye ilişkin cetvel yer almaktadır.

kaybının olması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu vücutlarındaki şarapnel parçalarının yasal düzenlemeler içerisinde sayılmaması nedeniyle gazi sayılmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin katılımcıların değerlendirmelerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“T.S.K sağlık yönetmeliği var gazi sayılabilmek için belli bir oran gerekiyor örneğin;10 parmağım var çatışmada sol baş parmağımı kaybedersem gazi sayılmıyorum sağ baş parmağımı kaybedersem sayılıyorum yani kullandığımız ele göre gazi sayılıyorsunuz. Ama bizim 7 tane mermi yiyip sayılmayan 300 tane şarapnel parçasıyla gazi sayılmayan arkadaşlarımız var.” (Katılımcı 1)

“Vücudumuzda herhangi bir uzuv kaybı olmadığından dolayı gazi sayılmadık. Benim vücudumda şarapnel parçaları var ben bunlarla yaşamak zorunda kaldım bunlar çıkarılmadı. O zamanlar plastik cerrahi yüzde bazı izlerin kalacağını, bu senin onurun, gururun dedi. Vücudumuzda mermiler 2-3 tane dahi olsa uzuv kaybı olmadığından gazi sayılmıyoruz.” (Katılımcı 30)

Katılımcıların bir kısmı ise olayın yaşandığı tarihte hak arama mücadelesine girmediklerini, daha sonrasında ise zamanında başvuru yapılmaması nedeniyle süreçte yaşanan sorunlardan ötürü malul gazi sayılmadıklarını belirtmiştir.

“Zamanında başvuru yapmamandan dolayı olamadım gazi. 95’de bu olay yaşandı. Oto tamirciydim, İstanbul’da geldim çalıştım. O sıralarda başvuru yapsaydım askerliğe elverişli değildir raporu alırdım. Parmaklarımda uyuşukluk var hiç istemiyorum. Kendimizi doktorlara, hakimlere, anlatmaya çalışıyoruz. Başvuru yapsaydım alırdım” (Katılımcı 27)

Malul sayılmayan gazilerden bazıları gazilik hakkı için herhangi bir başvuru yapmadıklarını belirterek, gazilere tanınan maddi hakların ötesinde bu konuyu manevi açıdan önemine vurgu yaparak gazi olmanın kendileri için önemini şu şekilde açıklamışlardır.

“Bu çok farklı bir şey vatan için vurulmuşsun, yaralanmışsın vücudunda mermi, şarapnel ile yaşıyorsun ama çocuğuna gazi olduğunu ispatlayamıyorsun ne kadar acı verici bir şey. Basın açıklaması yaptığımız zaman üyelerimiz çocuklarıyla beraber geliyor çocuğu inanıyor ama belgeleyemiyor. Yaralanmışım belgelerim var ama gazi sayılmıyorum” (Katılımcı 1)

“Ben gazilik hakkı için herhangi bir başvuru falan yapmadım. Yapmayı düşünmedim çünkü bunun manevi bir duygusu var bu manevi duygunun önüne paranın geçmesini istemedim. Fiziksel olarak bir kayyum olmadığı için gazi sayılmadım. Fiziki olarak çok büyük bir şeyim yok işte sol bacağımda kurşun yaralanması sağ bacağımda şarapnel parçası var onlar çıkarıldı (Katılımcı 4)

“Ben kendi şahsım adıma maddi bir şey beklemedim. Ama ben istedim ki devletimiz bana madalyasını vermesini. Çocuklarımda beklenti içine girdi. Bizim burada gazi çocuğu olmak çok büyük bir şey. Ama ben şu an bunu diyemiyorum. Ben çocuğuma anlatamıyorum gazi olduğumu. Ama mahşerde o şehit olan arkadaşlarımızın şabitliğini yapacağız. Biz Allah katında gazi olduğumuzu biliyoruz. Ama biz devletimizin nezdinde de gazi olmak istiyoruz. Yani bu şerefi bizden esirgememeleri gerekiyor. Bizim konumuz siyasi değil, siyasi üstü bir olay” (Katılımcı 29)

“Türkcell’den kabraman tarifesi hakkımı aldım tek istediğim madalyam bir de öldüğümde Türk bayrağına sarılmak şu an çağrısalar yine giderim şehitlik yaralanma önemli değil.” (Katılımcı 2)

Katılımcıların yarısına yakını malul gazi unvanını alabilmek için bireysel dava açma yoluna girmişlerdir. Hukuki hak arama sürecinin başlangıcı 1994 yılına gitmektedir. Bu sürecin 2015 yılından sonra arttığı görülmektedir. Konu ile ilgili sivil toplum kuruluşlarının oluşmaya başlaması ile birlikte dava açma ve gazilik unvanını alma konusunda hak arayışına giren gazilerin sayısında artma olmuştur.

Gaziler davaları sürecinde SGK, İŞKUR, CİMER, Kara Kuvvetleri Komutanlığı, GATA, Emekli Sandığı gibi kurumlarla işlemlerini yürüttüklerini, süreç içerisinde olumlu bir dönüş sağlanmadığını ifade etmişlerdir.

Malul sayılmayan gazilerin hak arama süreçlerinde onları olumsuz etkileyen faktörlerden biri gaziler arasında yasal düzenlemeler açısından farklılığın olmasıdır. Katılımcıların tamamı gaziler arasında ayrım olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar Kore Gazisi, Kıbrıs Gazisi ve 15 Temmuz Gazisi olarak farklı isimlerle adlandırılan ve farklı yasal düzenlemelerle ilişkilendirilen gazilik unvanlarının varlığına işaret etmişlerdir.

Malul sayılmayan gazilerin tamamı gaziler arasında ayrım bulunmasının kendilerini kötü hissettirdiğini belirterek, ayrıntılı olarak bu alanda yaşanan ayrımcılıkla ilgili kendi yaşam deneyimlerini aktarmışlardır. Katılımcılardan birisi bu durumu “Bir babanın evlatları arasında ayrım yapması” şeklinde değerlendirmiştir.

Malul sayılmayan gazilerin malul gazi sayılabilmeleri ile ilgili yasal mücadele 1994 yılında başlamıştır. Katılımcıların büyük bir bölümü özellikle 15 Temmuz 2016 tarihinden sonra bu mücadelelerini arttırdığını belirtmişlerdir. Gazilerin bu konuya ilişkin değerlendirmelerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Son 2-3 senedir çok hız verdim. Özellikle 15 Temmuz olayından sonra çok uğraşmaya başladım.” (Katılımcı 5)

“15 Temmuz’dan sonra derneğimizi öğrendim. 15 Temmuz bize vesile oldu. Bugüne kadar kimse bir şey demedi. Biz de yazı gelince sağlam raporu aldığımızdan dolayı hak talebinde bulunamıyorsunuz diye. Yıllarca üzerinde durmadık biz de bu konunun. Ama bu tabi 15 Temmuz’dan sonra biz de hak aramaya başladık. (Katılımcı 8)

“1997 yılından beri uğraşıyorum. 2007-2008 itibarıyla hızlandırdım tabi. 15 Temmuz’dan sonra derneği öğrendim dernekle daha çok uğraşıyoruz tabi ki”. (Katılımcı 15)

Malul sayılmayan gaziler yasal olarak gazilik hakları konusundaki girişimlerinin olumsuz sonuçlandığını söylemişlerdir. Bu girişimlerin bir kısmı bireysel olarak dava açmak, bir kısmı ilgili kamu kurumları ile irtibata geçerek resmi işlemleri başlatmak şeklinde olmuştur. Bireysel dava açan bir gazi dava sonucunun olumsuz gelmesine istinaden Avrupa İnsan Hakları Mahkemesine de başvuruda bulunmuştur.

“Dava açtım davadan da ret geldi zaten. Avrupa İnsan Hakları Mahkemesine gittik avukat arkadaşımınla düşünün oradaki davalara en az 3 senede cevap gelirken, benimkine 6 ayda ret cevabı geldi. Herkesten ret geliyor sanki anlaşmışlar gibi. Bir de burada bir uğraş var para kaybı, zaman kaybı.” (Katılımcı 12)

Resmi işlemler için başvuru ve evrak teslim edilen kurumlar Emekli Sandığı, GATA, SSK, Milli Savunma Bakanlığı, İŞKUR, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, İç İşleri Bakanlığı ve Sosyal Güvenlik Kurumu’dur.

Katılımcılara gazi unvanını alamamalarının aile yaşamlarında, sosyal yaşamlarında ve mesleki yaşamlarında nasıl bir değişim oluşturduğu sorulmuştur. Katılımcıların büyük bir kısmı gazi olamamanın manevi sıkıntısını yaşamaktadır. Malul sayılmayan gaziler, aile yaşamında çocuklarına gazilik unvanını alamamalarının nedenini anlatmanın mümkün olmadığını ve bu konuda yaşadıkları üzüntüyü aktarmışlardır.

“Çocuğuna gazi olduğunu ispatlayamıyorsun ne kadar acı verici bir şey. Basın açıklaması yaptığımız zaman iyelerimiz çocuklarıyla beraber geliyor çocuğu inanıyor ama belgeleyemiyor. Yaralanmışım belgelerim var ama gazi sayılmıyorum.” (Katılımcı 1)

“Biz Allah katında gazi olduğumuzu biliyoruz. Ama biz devletimizin nezdinde de gazi olmak istiyoruz. Yani bu şerefi bizden esirgememeleri gerekiyor. Bizim konumuz siyasi değil, siyasi üstü bir olay.” (Katılımcı 29)

Bazı katılımcılar gazilere sağlanan sosyal desteklerden mahrum kalmaları nedeniyle aile yaşamlarında özellikle çocuklarının eğitim süreçlerinde hak ettikleri destekten mahrum kaldıklarını belirtmişlerdir.

“Gazi olmuş olsaydım oğluma yurt imkanları sağlamış olacaktım. Ama maalesef hiçbirinden faydalanamıyorum.” (Katılımcı 6)

“Baba sen gazisin ama devletin hiçbir imkanından faydalanamıyoruz diyorlar. Hatta şöyle söyleyeyim çocuklarım üniversitede okuyor hiçbir şeyden faydalanamıyorum. Onlarda inanamıyor bu duruma benimle birlikte üzülüyorlar.” (Katılımcı 20)

“Mesela çocuğum gazilik unvanı alsaydım çeşitli şeylerden yararlanabilecekti. Ve çocuklarım şunu soruyor bana baba sen neden yaralandın, neden madalyan yok.” (Katılımcı 39)

“Mesela ben gazi olmuş olsaydım çocuklarıma bazı haklar tanınırdı. Çocuklarımı okutabilirdim. Maddi yönden çocuklarımı okutamadım mesela. Malum her geçen gün hayat şartları ağırlaşıyor. Köylü insanıyız zaten başka gelirimiz yok.” (Katılımcı 23)

Katılımcılar yaralanma sonrasındaki süreçte yaşamlarındaki sosyal destek mekanizmaları olarak aile desteğinin ilk sırada olduğunu ifade etmişlerdir. Gazilerden evli olanlar eşlerinden destek gördüğünü, bekarlar anne ve babalarının desteğini belirtmişlerdir.

“Ailemden herkes destek oldu. Çalıştığım kurumdaki müdürlerimiz bize düşen görev ne ise yaparız, her türlü kolaylık sağlarız dediler. Destek yönünden hiç sıkıntımız olmadı.” (Katılımcı 1)

“Annem başta olmak üzere, babam, kız kardeşim, 3 yıldır evliyim eşim aynı şekilde arkadaşlarım da tabi çok destek oldular. Arkadaşlarım olmasaydı belki bu halde olmazdım.” (Katılımcı 41)

“Eşim çok destek oldu çünkü 6 ay kadar yürüyemedim.”

“Ailem bana çok destek oldu. Her zaman ne yapabiliriz diye bakıyorlar.” (Katılımcı 9)

“Hepsi destek oldular.” (Katılımcı 10)

“Genelde burada bile bütün müşterilerimizi herkes bize destek oldu. Sen bizce gazisin diyorlar ama bir belgemiz olmadığı için kanıtlayamıyoruz, gaziyim diyemiyoruz. Başta da ailem olmak üzere çok destek oldular.” (Katılımcı 11)

“Annem, babam ve eski eşim destek oldular.” (Katılımcı 12)

“Ailemden yana şüphem yok destek oluyorlar.” (Katılımcı 14)

Gazilerden bazılarının hiçbir destek mekanizması olmamıştır. Destek görmeyen gazilerden bazıları bunun nedenini kendi durumlarına, bazıları kendi kişiliklerine bağlamışlardır.

“Kimse destek olmadı. Biz gariban çocuklar olduğumuz için. Annem vefat etmişti askere gitmeden önce. Geldikten sonrada yalnız başıma devam ettim.” (Katılımcı 27)

“Çok fazla destek olma durumları olmadı çünkü ben yapı olarak dominant bir insanım. Bana çok fazla baskı yaptılar başvur başvur diye. Manevi duygusunun ön tarafa çıkmasından dolayı başvurmadım. Çok fazla destek göremedim yani.” (Katılımcı 4)

Katılımcılar gazi unvanı alamamalarının kendi sosyal yaşamlarını da olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

“Gaziler günü oluyor ama biz gaziler gününe katılamıyoruz, ziyaretler oluyor biz gidemiyoruz.” (Katılımcı 1)

“Kalabalığı sevmiyorum, insanlardan uzak duruyorum. Kendimizi değişik hissediyoruz. Ortama giremiyorum, girdiğimde sıkılıyorum. Bunu anlatamam ben size.” (Katılımcı 8)

“İnsanlardan daha çok uzak durduk. Psikolojik olarak daha çok etkilendiğimiz için. İnsanların dedikodularını çekmek zorunda değiliz. Hala insanlardan uzak duruyorum ben.” (Katılımcı 12)

“Bakmakta olduğum bir aile olduğu için sosyal yaşantıyı elinin tersiyle itiyorsun. İşe gidene kadar sosyal yaşantım yoktu. Şimdi yeni yeni oluyor.” (Katılımcı 13)

“Esnaf olarak mesela bütün samimi arkadaşlarım biliyor. Yani ağız tabiriyle “gazi, gazisi” diye sesleniyorlar ama ortada ses yok. Rabatsız değiliz ama üzülüyoruz. Yani dini yönden bakıyoruz bizi yaratan mükafatını verecek.” (Katılımcı 14)

“Ben yıllardan beri toplu taşıt kullanamıyorum. Mecbur kalıp bindiğimde yola bakamıyorum. Arabayı benden başka kimsenin kullanmasını istemiyorum. Öyle bir psikoloji bozukluğu var. Genel olarak sosyal yaşantım olmadı benim.” (Katılımcı 15)

“Gazi unvanı alamadığım için sosyal yaşamımda psikolojik olarak yıprandım.” (Katılımcı 21)

“Sosyal yaşamdan uzaklaşıyoruz, kimseye güvenmiyoruz. Güven duygusu olmuyor. “Bir babanın evlatları arasında ayırım yapması gibidir.” (Katılımcı 25)

“Gaziler günü benim için çok buruk geçiyor. Biz de varız asıl gazi biziz diyoruz. İnsanlara bunu açıklayamıyoruz.” (Katılımcı 30)

“İnsanlara güvenemiyorsunuz, içe kapanıyorsunuz. Sorduklarında açıklayamıyorsunuz, açıklasanız da inanmıyorlar. Garip bir durumun içerisindeyiz.” (Katılımcı 40)

Katılımcıların meslek yaşamlarında karşılaştıkları sıkıntılar büyük ölçüde yaralanma nedeniyle yaşadıkları bedensel sorunlardan kaynaklanmaktadır. Soğukta görev alma, ayakta uzun süre kalmak, his kaybı, yaralanmaya bağlı farklı ağrı ve şikayetler nedeniyle sorunlar yaşamaktadırlar. Katılımcıların çoğu travma sonrası stres bozukluğu ve ağır metal zehirlenmesine maruzdur.

Meslek yaşamı ile ilgili katılımcılardan bazıları iş hayatından soyutlandıklarını ifade etmişlerdir. Ağır iş yükünde zorlanma yaşayan gaziler iş yaşamında sosyal sorunlar yaşadıklarını vurgulamıştır. Kendi işine sahip olan gazilerin iş yaşamlarında daha az sorunla karşılaştıkları ve sosyal sorun yaşamadıkları görülmektedir.

Katılımcılar meslek yaşamlarında kendilerine pozitif ayrımcılık yapılması konusunun önemli olduğunu belirtmişlerdir. Malul gazi sayılmaması nedeniyle meslek yaşamlarında hiçbir değişiklik yapılmaksızın tedavi sonrası mesleğine devam eden bazı gaziler bu süreçte zorlanmışlardır. Katılımcılardan biri bacağına şarapnel parçası

olmasına karşın komando birliğinde tim komutanlığına devam etmiş olup mesleki yaşamında bu açıdan ciddi sorun yaşamıştır.

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu çalışma yaşamına katılım konusunda gazilere yönelik pozitif ayrımcılığın önemli olduğunu belirtmiştir. İstihdamda öncelik sağlanmasını “insanların vatani görevini yaparken oluşan bir durum” olarak temellendirmişlerdir. Katılımcılardan bazıları istihdam sağlanmasına karşın yaş kısıtı nedeniyle bu haktan yararlanamadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan bazıları derneğin bu konuda etkin olduğunu, derneğin etkinliği ile bazı kurumlarda iş sahibi olabildiklerini ancak bu işlerin niteliklerinin çok düşük olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılardan biri yaralanma ile ilgili durumun dikkate alınarak, gazilerin durumuna, kapasitesine göre işe yerleştirilmesi gerekliliğini belirtmiştir.

Bazı katılımcılar sağlanan sosyal desteklerin ötesinde gaziliğin manevi yönüne olan önemi vurgulamışlardır. Katılımcılar aile yaşamlarında yaşadıkları sorunlar ve çocuklarına karşı hissettikleri mahcubiyetle birlikte gazilik unvanını alamamanın üzüntüsünü ve manevi yıkımını yaşamaktadırlar. Özellikle çocuklarına karşı bu durum açıklanabilir değildir. Çocukların bu duruma ilişkin yaklaşımları ile ilgili katılımcıların ifadelerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

“Kızım diyor ki baba sen askerde vuruldun gazî değilsin madalyan yok diyor. 8 yaşındaki çocuk bile biliyor bunu. Herkes beklenti içinde tabi ki.” (Katılımcı 7)

“Gazî unvanı alamadığım için üzgün oldum ve olumsuz etkilendim.” (Katılımcı 21)

“Eşim anlıyor ancak kızım, baba senin niye madalyan yok nasıl gazîsin diyor. Bizde çok dokunuyor bu durum biz devletten maaş istemedik bizde madalyamızı verin bizde bayrakla gömün o kadar.” (Katılımcı 35)

“Onlarda inanmıyor bu duruma benimle birlikte üzülüyorlar.” (Katılımcı 20)

“Eşimle ve çocuklarımla bir beklenti içerisine girdik. İnşallah devletimiz madalyamızı verir dedik. Ben kendi şahsım adıma maddi bir şey beklemedim. Ama ben istedim ki devletimiz bana madalyasını vermesini. Çocuklarımda beklenti içine girdi. Bizim burada gazî çocuğu olmak çok büyük bir şey. Ama ben şu an bunu diyemiyorum. Ben çocuğuma anlatamıyorum gazî olduğumu.” (Katılımcı 29)

Katılımcıların tamamı yaşanan sorunun giderilmesinde konunun siyaset üstü olarak değerlendirilerek, gaziler arasında ayırım oluşturmayacak yasal düzenlemenin hazırlanması gerekliliğini vurgulamışlardır. Katılımcıların yaşadıkları sorunun çözümünde kendilerinden herhangi bir bilgi ya da öneri alınmamıştır. Katılımcılar sorunun çözümünde yeterli çaba sarf edilmediği inancına sahiptirler. Kendilerinin kurdukları 2 dernek ile seslerini duyurmaya ve mücadelelerine devam etmeye çalışmaktadırlar.

Katılımcılar gazi olmalarına karşın malul gazi unvanı alamama konusunda yaşadıkları sorunların çözümününün 3713 sayılı kanunun ve 1053 nolu nizamnamenin değişmesi ile mümkün olacağını vurgulamışlardır. Yasal düzenlemelerde gerçekleştirilecek değişikliklerle bu sorunun çözümleneceği düşünülmektedir. Katılımcıların beklentileri gaziler arasındaki ayırımı ortadan kaldıracak yeni bir yasal düzenlemenin yapılmasıdır. Katılımcılardan bazıları diğer ülke uygulamalarını örnekendirerek gazilik haklarının ötesinde gaziliğin manevi duygusuna dikkat çekmiştir.

“Amerika’da beğenir beğenmeyiz adamlara dinsiz diyoruz ama adamlar askerinin parmağı dahi kırılrsa onu geri çekiyor gazilik unvanı veriyor. Evini, arabasını alıyor. Çok güzel bir yaşam sunuyor. Biz onu da istemiyoruz en azından toprağa giderken tabutumuzda bayrak olsun” (Katılımcı 13)

“Dediğim gibi Anayasanın 10. Maddesine göre eşitlik ilkesine aykırı davranamazlar. Benim çözüm önerim budur. Nasıl ki bir anne baba evlatları arasında ayırım yapmıyorsa devlette yapmamalı. Mahkemeye sevk etmek yerine bilim kurulu oluşturulacak ona göre karar verilmesi lazım hastanelere mahkemelere yollamaktansa diğer bir çözüm önerim TSK 1951 yılında çıkarılan 1053 sayılı TSK sağlık hizmetleri yönergesini değiştirecek nasıl ekonomi teknoloji değişiyor yeri geliyor siz anayasayı değiştiriyorsunuz eskiden elektronik suçlar var mıydı yoktu. Sizde bunlara göre düzenliyorsunuz 71 yıl önce düzenlenmiş olduğunuz yönergeyi tekrar bu çağa göre değiştiremiyor musunuz? (Katılımcı 3)

“Devlet bizde görüyor tabi ki. Ama maaş zor geliyorsa bizde sadece onurumuzu versinler madalyamızı versinler yeter. Biz kendi rızığımızı kazanıyoruz çok şükür. Maaş bağlamasınlar önerim bu” (Katılımcı 2)

“Türk bayrağına sarılıp gömülmek istiyoruz bak ettik biz bunu” (Katılımcı 9)

“Benim için en önemli çözüm madalyanın verilmesi para önemli değil bizim için. Nizamnamenin düzeltilmesi gerekiyor bir an önce” (Katılımcı 16)

“Önerim dediğim gibi yaralanan insanlara sahip çıksan gazilik onurunu versen psikolojik olarak daha iyi başa çıkabilir o insanlar” (Katılımcı 10)

“Meclise sunduğumuz teklif bir an önce yasalaşsın istiyoruz. 20.000 bin asker, polis... hepsi mağdur. Biz para talep etmiyoruz. Unvan alalım istiyorum. Öldüğümüzde arkamızdakiler gaziydi desin” (Katılımcı 10)

“Gaziler kategoriye ayrılmamalı. Bir gazii hangi haklara sahipse diğer gazide aynı haklara sahip olmalı” (Katılımcı 25)

“Devletimiz hepimizi biliyor. Kara Kuvvetleri olsun, jandarma genel komutanlığı olsun, deniz komutanlığımız olsun bizimle ilgili bütün bilgiler şehit ve gazii şube müdürlüğünde var. Devletimiz bize tespiti çok kolay biz kendimizi ispat etmek zorunda değiliz. Oradan verileri istediğinde kimin hangi yılda yaralandığı, kimin hangi şartlarda yaralandı, ne kadar yaralandı bizim sağlık raporlarımızın hepsi orada var. Ne kadar hastanede yattığımız dosyamızı açıp bakacak. Yani bir an önce devletimiz buna el atması lazım. Çünkü bu ülke için kanayan bir yara” (Katılımcı 29)

“Nakdi tazminat dışında bir şey görmedim ben. Ama işte git deseler yine giderim çünkü bayrağı olmayanın vatani olmaz.” (Katılımcı 9)

“Öncelikle bizim gaziliğimizi vermeleri lazım. 20 bin arkadaşımız da sadece unvan ve bayrağa sarılıp gömülmek istiyoruz, maaş istemiyoruz” (Katılımcı 35)

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu TMSY derneğinin kendilerine verdikleri desteği belirtmişlerdir. TMSY dışında yaşadıkları süreçlerde kısıtlı da olsa farklı kurumlardan ve STK’lardan da destek almışlardır.

“İstanbul’da Türkiye Gaziler vakaşi her türlü desteği verdi, İstanbul Gelişim Üniversitesi bir araştırma yaptı ve birkaç üniversite bizimle ilgili bilimsel çalışma hazırlıkları yapmaya başladılar, Ankara Meslek Hastalıkları Hastanesi ile görüştük oradaki hocamız mermi ve şarapnel ile yaşayanlarımızı her yıl hastaneye yatırıyor, bunlarla ilgili takipte bulunuyor. Bazı yayın kanalları bizleri yayınlıyor ama bazıları yayınlamak istemiyor, eskiye göre yine de iyi seviyedeyiz şu an Türkiye’de bizden haberi olmayan kimse kalmadı” (Katılımcı 1)

“Yok sadece bizim derneğimizden destek gördüm” (Katılımcı 29)

“Devlet tarafından kimse bizi arayıp sormadı” (Katılımcı 30)

“Kendi derneğimiz dışında bir yerden destek almadım” (Katılımcı 31)

“Sadece destek olarak TMSY derneğinden destek aldım her konuda” (Katılımcı 32)

Sivil Toplum Kuruluşu olarak TMSY’nin gazilerin haklarına ilişkin faaliyetlerinden olumlu olarak elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenmiştir.

“Üyelerimizin %80’i taşralı ilkokul mezunu, kendilerini ifade edemiyorlar %10-15’i lise mezunu, küçük kesimi de üniversiteli kendilerini ifade edemiyorlar, bizde onlara ulaştık bu insanları önce iş sahibi yapmaya çalıştık devlet bizi gazii saymıyor hiçbir sosyal hak vermiyor biz arkadaşların İŞKUR’a kayıtlarını yaptık üyelerimizin %80’i işe girdi” (Katılımcı 1)

Katılımcılardan bazıları yaşadıkları süreç ile ilgili hak arama çabalarında yasal süreçlerle ilgili başvurularını yapmışlardır. Bazıları ise dava açma yoluna gitmemişlerdir. Dava süreçleri dava açan katılımcılar açısından olumsuz olanların yanı sıra halen devam edenler de bulunmaktadır. Tüm dava süreçlerini takip eden katılımcının açıklamaları genel değerlendirme açısından önemlidir.

“Üyelerimizin birçoğu SSK’ya dava açtı yaklaşık 2014, 2016 yılından dava açanlar var, ben dava açtım bu dava istinafa gidiyor, istinaftan Danıştay’a gidiyor, Danıştay’dan anayasa mahkemesine gidiyor bu süreci 2 yıldan besapladığımız zaman zaten bu insanların yaş ortalaması 50’nin üzerinde, dava açılıyor 8-10 yıl süren var 5 yıl süren var 3 yılda biten var ama ilk dava bitiyor davalar kesin karar vermiyor ilk mahkeme bitiyor kazandı kaybettin ,kazandıysan bu sefer karşı taraf dava açıyor bir üst mahkemeye diyor ki bu haklıdır diye bir üst mahkemeye başvuruyor, kaybettiyse sen başvuruyorsun üst mahkemeye bu şekilde devam ediyor. Bu sürecin ömrümüze yeteceğini sanmıyorum 10-12 yıl sürer diye düşünüyoruz. 15 yılı göze aldık” (Katılımcı 1)

Katılımcılardan bazıları malul gazii unvanını yaralanmaya bağlı şikayetlerin artması nedeniyle ilerleyen süreç içerisinde mahkeme yolu ile aldıklarını belirtmişlerdir.

“Evet dava açanlar içerisinde şöyle söyleyeyim, taş çatlasın 300 400 kişi gazilik haklarını alabildi ben dahil olmak üzere. Ben de dava açmıştım. Mahkemem sonuçlandı. Ben aldım ama nizamnameye uyarak aldım nizamnameye uymasaydı ben de almayacaktım. Rabatsızlığımız ilerliyor, tabii ki biliyorsunuz 20 yıl önce yaralandık 20 yıl sonra bu rabatsızlığımız çoğalmaya başladı. Çoğaldığı takdirde nizamnameye uyuyoruz o süre zarfında ve böyle yaklaşık 500 600 kişi 700 kişi haklarını aldı diye düşünüyorum. Bu insanların çoğu korkuyor. Mahkeme kararıyla alanlar oluyor ya bunlar bildirmeyim diyor çünkü yarın öbür gün gaziliğim elimden alınır diye korkuyla yaşıyorlar. Net olarak 500 600 kişi var.” (Katılımcı 1)

“Vatan için vurulan herkesin öldüğünde ay yıldızlı bayrakla defnedilmesi gerekiyor bunlar kanuni hakkımızdır, bunların verilmesini istiyoruz. Biz 20 yıl sonra zehirlendiğimizi kanıtladık. Yani bizlerin vücudunda bulunan mermi ve şarapnel parçalarının bizde kronik ve ağır metal zehirlenmesine yol açtığını kanıtladık” (Katılımcı 1)

Askeri alanda, teknolojik gelişim ve organizasyonel değişim orduların değişimini sağlayan iki temel unsurdur (Yalçınkaya, 2020). Yaşanan süreçte askerlik yükümlülüğüne tabi tutulma ve askeri yapının değişimi sonrasında malul sayılmayan gazilerin çok az olduğu değerlendirilmektedir. Bu konu ile ilgili genel değerlendirme sorunun geçmişini tarihsel açıdan da özetler niteliktedir.

“Şu an fazla mağdur yok. Çünkü teknoloji gelişti. Bunlar doksanlı yılların mağduru. Bunları artık Güneydoğu operasyonuna göndermiyorlar. Çünkü niye paralı askerlik var. Onlarla sözleşme imzalıyor şartlarımız bu, bu şartları kabul ediyorsanız eğer haklarımızı veririz. Şehit olursanız eğer şehit hakları veririz. Yaralanmazsanız hiçbir hak vermeyiz. Çünkü sizi paralı olarak çalıştırıyoruz. Şu an mağdurlar çok nadir oluyor. Yani diyelim ki ben er olarak yolda giderken, göreve çıkarken yolda kaza geçiriyorum ya da operatör sızma ya da taciz atışından yaralanıyorum, pek nadir oluyor bunlar. Ama eskisi gibi değil şu an çok çok az bir mağdur var. Doksanlı yılların mağduru bizler bu şekilde halen daha bekliyoruz” (Katılımcı 1)

Sonuç

Araştırma bulguları bütün olarak değerlendirildiğinde gazilere yönelik sosyal politika uygulamalarının benzer durumda bulunmalarına karşın malul sayılmayan gaziler açısından olumsuz sonuçlar yarattığı görülmektedir. “Toplumla Çalışma Bağlamında Savunuculuk” çalışması ile benzerlik göstererek malul sayılmayan gazilerin yaşam kalitesini doğrudan etkileyen yaralanmaya bağlı sağlık sorunları devam etmektedir.

Sosyal hizmetin özünde insani ilerlemenin yüceltilmesi yer almaktadır. Bu yönüyle sosyal adaletsizlikleri görmezden gelmek ya da bu konuya yeterli önem vermemek insani ilerlemeyi yüceltme girişimlerinin ters düşmesine neden olur (Thompson, 2013). Toplumda dezavantajlı durumda bulunan hedef kitlelere yönelik sosyal politika uygulamalarının temelini bu hedef kitleler için hazırlanmış olan yasal düzenlemeler oluşturmaktadır. Sosyal adaletin sağlanmasında yasal düzenlemelerde sosyal adaleti sınırlayan uygulamaların gündeme getirilmesi ve sosyal adalet savunuculuğu sosyal hizmetin ana görevleri arasındadır.

Anayasa’da yer alan malul ve gaziler için özel koruma tedbirleri kapsamında, Devlet çeşitli kurumları ile malul ve gazilere yönelik sosyal güvenlik ve sosyal hizmet alanlarında çeşitli kolaylıklar sağlamaktadır. Sağlanan bu kolaylıklara karşın yaşanan sorunlar ve mağduriyetler gazilerin normal hayatlarına dönmelerini güçleştirmekte sosyal dışlanma yaşamalarına neden olmaktadır (Nurdoğan & Öztürk, 2018). Özel koruma tedbirlerine rağmen yaşanan sorunlar dikkate alındığında malul sayılmayan gaziler için sorunların ve mağduriyetin daha büyük çapta olduğu açıkça görülmektedir.

Gazilere yönelik sosyal politika uygulamaları ile malul gazilere kamuda istihdam hakkı, ücretsiz seyahat hakkı, faizsiz konut kredisi desteği, eğitim desteği, ÖTV muafiyeti gibi birçok alanda sağlanan desteklerle gazilerin toplumsal yaşam düzeyi arttırılmaya çalışılmaktadır. Bu çalışmaları doğrudan yürütmekte olan Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı bu çalışmanın konusunu oluşturan farklı yasal düzenlemeler nedeniyle bu hakkı kazanamamış olan yani malul sayılmayan gazilerin yaşadığı soruna yönelik “farklı mevzuat türleriyle düzenlenmiş şehit ve gazilerle ilgili mevzuatın tek çatı altında toplanması” şeklinde hedefi belirlemiş ve Bakanlık Raporlarında bunu duyurmuştur (T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2021).

Politika savunuculuğu, siyasi yapıların sosyal devlet olmanın gereğinin yerine getirilmesi için sosyal politikaları veya mevzuat değişimini gerektirir (Başçılar, 2021). Gazilere yönelik kanun, yönetmelik ve genelgeler tek çatı altında toplanarak, Gaziler Kanunu olarak yeni bir kanunun çıkarılması, kanunda yer alacak gazi tanımının malul sayılmayan gazileri kapsayacak şekilde genişletilerek mevzuatın sadeleştirilmesi sosyal hizmet alanında, sosyal adaletin sağlanmasında politika savunuculuğu açısından önemli adım olacaktır.

Gazilerin yaşlandıkça sosyal dışlanma algılarının arttığı (Nurdoğan & Öztürk, 2018) dikkate alındığında malul sayılmayan gaziler açısından konunun hassasiyetle değerlendirilmesi gerekmektedir. İlerleyen süreçte malul sayılmayan gazilerin daha da yaşlanacakları göz önünde bulundurularak sosyal dışlanmayı azaltan tedbirlerin hızla geliştirilmesi gerekmektedir.

Kaynakça

- Arısoy, A., & Korkmaz, A. (2018). Şehit Yakını ve Gazilere Uygulanan Sosyal Politikalara Yönelik Halkın Algı ve Tutumlarının Araştırılması: Burdur İli Kent Merkezi Örneği. *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, s. 552-572.
- Başçılar, M. (2021). Toplumla Çalışma Bağlamında Savunuculuk. *Sosyal Çalışma Dergisi*, s. 90-101.
- Başçılar, M., & Karataş, K. (2021). Orduda Sosyal Hizmet: Terör Gazilerinin Depresyon ve Yaşam Doyumunun Değerlendirilmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, s. 23-40.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.
- Erzincanlı, Y. (2020). *Türkiye'de Şehit Yakınları, Gazi ve Gazi Yakınlarına Uygulanan Sosyal Politikalar: Erzurum İli Örneği*. Erzurum: Yüksek Lisans Tezi.
- <https://www.engelsizkariyer.com>. (2022, 11 28). Gaziler, Şehit Aileleri, Terör Malulleri İle Dul ve Yetimlerine Sağlanan Haklar : <https://www.engelsizkariyer.com/Yazi.aspx?id=303> adresinden alındı
- <https://www.youtube.com/watch?v=qT'Zblp6Yvtg>. (2022, 11 29). Terörle Mücadele Gazisi Atilla Polat'la Gazi Ünvanı Alamayanları Konuşuyoruz: <https://www.youtube.com/watch?v=qT'Zblp6Yvtg> adresinden alındı
- Karataş, K., Aslan, H., & Başçılar, M. (2019). Malul Gazilerin Umutsuzluk ve Yaşam Doyumu. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, s. 1-18.
- Köleoğlu, Y., Karataşoğlu, S., & Namal, M. K. (2013). Türkiye'de Gazi ve Şehit Ailelerine Sağlanan Sosyal Haklar ve Gazi ve Şehit Aileleri Bilgi Bankası Oluşumunun Sağlanmasında Batman İli Örneği. *Sosyal Güvenlik Dergisi*, 110-149.
- Muharip Gaziler. (2017, 12 05). [www.muharipgaziler.org.tr](http://muharipgaziler.org.tr): <http://muharipgaziler.org.tr/gazi-tanimi/> adresinden alındı
- Namal, M. K., & Köleoğlu, Y. (2006). Türkiye'de gazi ve şehit ailelerine sağlanan sosyal haklar. *Türk ve İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, s. 119-149.
- Nurdoğan, A. K., & Öztürk, M. (2018). Şehit Yakınları Ve Gazilerin Sosyal Dışlanmışlık Algısı Ve Yaşam Kalitesi. *İş ve Hayat*, s. 19-50.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Peker, F., & Özbesler, C. (2021). Gaziler ve Orduda Sosyal Hizmet Uygulamaları. *Tıbbi Sosyal Hizmet Dergisi*, s. 142-156.
- Punch, K. F. (2020). *Sosyal Araştırmalara Giriş Nicel ve Nitel Yaklaşımlar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Seyyar, A., & Köleoğlu, Y. (2011). *Sosyal Politikalar Açısından Gaziler ve Şehit Aileleri*. İstanbul: Lalezar Kitabevi.
- T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2021). *2021 Yılı Faaliyet Raporu*. Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı.
- Thompson, N. (2013). *Kuram ve Uygulamada Sosyal Hizmeti Anlamak*. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Yalçınkaya, H. (2020, 05 02). *Perspektif*. Askeri Alanda Devrim ve Türk Ordusunun Dönüşümü: <https://www.perspektif.online/askeri-alanda-devrim-ve-turk-ordusunun-donusumu/> adresinden alındı

EXTENDED SUMMARY

A person who is disabled or injured for his country is defined as a veteran, and being a veteran has a sacred meaning. Security forces in the world and in Turkey suffer material and moral damage due to war and terrorism. Social states are trying to minimize all the losses and social problems that may arise with various social policies towards these events that security members may encounter.

Many countries in the world create various social policies for those who lost their lives and were injured in war and terrorist incidents. With these policies, it is tried to eliminate the harmed security forces who were harmed. In Turkey, wide and comprehensive social policies are implemented for veterans, their relatives and martyrs' relatives.

In Turkey, the Ministry of Family and Social Services tries to protect the relatives of martyrs and veterans from all victimization and deprivation with social policies. The main objective of these policies is to minimize the problems in the veterans' social lives and to increase their welfare level. In order to achieve these goals, veterans are provided with social assistance, social service and exemptions in certain areas.

The condition of benefiting from these social policies, whose main purpose is to ensure that veterans and their relatives live in conditions befitting human dignity, in welfare and peace, is to be a disabled veteran. The title of disabled veteran is defined by legal regulations. According to legal regulations, in some cases, veterans are "ineligible or considered ineligible".

Persons who are not considered as "veterans" due to the gap in the legal regulations despite their injuries are defined as "veterans who are not considered eligible" or "eligible veterans". These people cannot benefit from the social rights and benefits provided to veterans. It is estimated that there are approximately 20,000 people who are ineligible veterans because of the disability rate of less than 40% despite the injury of the security guard personnel.

Ineligible veterans cannot be included in the social security system even though they have been injured in the fight against terrorism. In this context, advocacy activity for this group gains importance in terms of social work discipline.

In this study, the problems in the family and social lives of ineligible veterans who could not benefit from the social support provided to disabled veterans were revealed. The study aims to reveal the problems of ineligible veterans.

In the study, the social support of ineligible veterans due to the failure to meet the conditions in the legal regulations, the problems they face in social life due to not being considered disabled veterans, and the processes of seeking rights for their inclusion in the scope of disabled veterans are discussed. Qualitative research method was used in the study. In this context, veterans who are members of the "Association of Ineligible Veterans Despite Injury During the Fight Against Terrorism" (TMSY) were interviewed. In-depth interviews were conducted with a semi-structured interview form. The study consisted of data and observations obtained from semi-structured interviews with the participants. 17 open-ended questions were asked to the participants. Each interview lasted approximately 30 minutes. Interviews and observations were used as the main data collection tool of the research. Purposive sampling was used in the research. The study was carried out with 41 ineligible veterans on April-June 2022. The data were conducted with content analysis technique within the scope of descriptive analysis.

The most important problem experienced by ineligible veterans was the moral sadness and negative effect of not being considered a veteran, beyond being deprived of the social rights provided to veterans.

According to the research findings, the fact that social policies towards veterans are not applied to ineligible veterans, although they are in a similar situation, creates negative results. Although special protection measures are taken for veterans, not providing these to ineligible veterans increases the problems and grievances.

The study it was emphasized that the supra-political approach should be taken as a basis for solving the problems experienced by ineligible veterans. The majority of the participants evaluate that the solution to the problem will be through legal changes.

The Ministry of Family and Social Services announced its goal in the Ministry Reports as "collection of the legislation on martyrs and veterans, regulated by different types of legislation, under one roof" regarding the problem of ineligible veterans due to different legal regulations.

Legal legislation will be simplified by combining laws, regulations and circulars regarding veterans, enacting a new law as the Veterans Law, and including ineligible veterans in the definition of veteran. These arrangements to be made in terms of policy advocacy in ensuring social justice are important for this target group in the field of social work.

KONYA'DA SÜRDÜRÜLEN ŞİVLİLİK GELENEĞİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİ KÜLTÜR AKTARIMI AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

ASSESSMENT OF ŞİVLİLİK TRADITION WHICH IS SUSTAINED IN KONYA, IN TERMS OF CULTURAL TRANSMISSION IN SOCIAL STUDIES LESSON

Nesrin ARSLAN
MEB

İncilipınar İlkokulu

kivancihangir@gmail.com
ORCID: 0009-0007-8524-9065

Ali MEYDAN

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

mevdan@nevsehir.edu.tr
ORCID: 0000-0002-1278-096X

Geliş Tarihi:

29.03.2023

Kabul Tarihi:

25.05.2023

Yayın Tarihi:

30.06.2023

Anahtar Kelimeler

Şivlilik geleneği,
Sosyal bilgiler dersi,
Kültür aktarımı

Keywords

Şivlilik tradition,
Social studies lesson,
Cultural transmission

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Konya'da sürdürülen Şivlilik geleneğinin sosyal bilgiler dersi kültür aktarımı açısından değerlendirilmesidir. Nitel araştırma modellerinden olan olgubilim yaklaşımı kullanılarak, Şivlilik geleneğine bizzat tanık olmuş toplam 20 gönüllü kişi (6 yaşlı birey, 6 sosyal bilgiler öğretmeni, 8 ilk ve ortaokul öğrencisi) ile yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler esnasında, önceden izin alınarak ses kayıtları tutulmuş, veriler betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, görüşme yapılan tüm katılımcılar, Şivlilik geleneğinin sosyal bilgiler ders programında da yer alan; yardımlaşma, saygı, sevgi ve dayanışma gibi değerlerin kazanılmasında etkili bir araç olduğu görüşünü aktarmışlardır. Buna ek olarak, Şivliliğin sosyalleşme için anahtar bir role sahip olan kültür aktarımında önemli bir araç olabileceği görüşü ön plana çıkmıştır. Sonuç olarak, Şivlilik geleneğinin hem değerler eğitimi hem de kültürel mirasın diğer nesillere iletilmesi konusunda sosyal bilgiler dersine önemli katkılar sağlayabileceği belirlenmiştir.

ABSTRACT

The purpose of this research was to evaluate the tradition of Şivlilik in Konya in terms of cultural transfer of social studies lesson. Using the phenomenology approach, which is one of the qualitative research models, interviews were conducted through semi-structured interview forms with a total of 20 volunteers (6 elderly individuals, 6 social studies teachers, 8 primary and secondary school students) who participated the tradition of Şivlilik. During the interviews, sound recordings were kept with prior permission, and the obtained data were analyzed using descriptive analysis method. According to the research findings, all the interviewed participants expressed that the Şivlilik tradition is an effective tool in gaining values such as cooperation, respect, love and solidarity which are also take part in the social studies curriculum. In addition, the view has also come to the forefront that Şivlilik can be an important tool in cultural transmission, which has a key role for socialization. As a result, it was determined that the Şivlilik tradition can make significant contributions to the social studies lesson in terms of both values education and the transmission of cultural heritage to other generations.

DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1273008>

Atıf/Cite as: Arslan, N., & Meydan, A. (2023). Konya'da sürdürülen şivlilik geleneğinin sosyal bilgiler dersi kültür aktarımı açısından değerlendirilmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(2), 1125-1140.

Giriş

Sosyal Bilgiler Dersi kişiyi ve kişilerin bir araya gelerek oluşturduğu toplumları anlamaya çalışan ve bunun yanında insana toplumsal kişilik kazandırmayı hedefleyen bir derstir. Sosyal Bilgiler Dersi ile toplumsal bir miras olan ve insanlar arasındaki ilişkilerden ortaya çıkıp varlığını sürdüren kültür arasında çok yakın bir münasebet vardır. Merryfield ve Subedi (2001) Sosyal Bilgilerde, “kültürleme” yoluyla vatandaşlık becerilerinin geliştirildiğini belirtmişlerdir. Bu gerekçeyle yürütülen küresel eğitim, gençleri içinde yaşadıkları toplum, ülke ve dünya ile etkin iletişim kurabilmeleri yönünde donatmaktadır.

Sosyal Bilgiler Dersi ile öğrencilere kazandırılması planlanan amaçlar incelendiğinde amaçların birçoğunun kültürel öğelerle ilişkili olduğu ve amaçlara erişebilmek için derslerde kültürel öğelerin kullanılmasının gerekli olduğu görülmektedir (Deveci, 2009). İnsan hayatı boyunca inanç, sosyal ilişki ve değerleri öğrenerek toplumsal bir varlığa dönüşür. Değerler insana ancak kültür yolu ile kazandırılabilir. Kültür ise değerler ve normlar ile anlam kazanan bir kavramdır. Türk kültürü, çok köklü bir kültürel birikimin eseridir. Şivlilik geleneği, bu kültürel birikimlerden yalnızca bir tanesidir. Şivlilik, dini motiflerin ağırlıkta olduğu önemli kültür aktarım öğelerindedir.

Konya şehrinde özüne bağlı kalınarak hala uygulanmaya devam eden birçok gelenek bulunmaktadır. Aşure, Hıdırellez, Nevruz, Şivlilik ve Fener Alayı bu geleneklerden bazılarıdır.

Fener Alayı ve Şivlilik aslında birbirinin tamamlayıcısı rolündedir. Bu iki gelenek birbiri ile art arda günlerde gerçekleştirilirler. Her ikisi için de özenli hazırlıklar yapılır. Parlar (2016)’ın aktarımına göre, derleme sözlüğünde Şivlilik sözcüğü Hazreti Muhammed’in anne rahmine düştüğü varsayılan günde çocuklara dağıtılan çerez olarak bildirilmektedir. Hicri Takvime göre üç aylar olarak nitelendirilen Recep, Şaban ve Ramazan ayları Konya şehrinde İlk Namaz, Orta Namaz ve Büyük Namaz olarak bilinir. İlk namaza yani Recep ayına bir aydan fazla bir süre kala Konya’da çocukları, gençleri ve yetişkinleri bir heyecan ve telaş sarar. Akşam yemeklerinden sonra çok uzaklardan trampet sesleri duyulmaya başlar. Naci Fikret Baştaç çocukların senenin bu zamanını adeta bir takvimleri varmış gibi hiç kaçırma yarışlarına fazlaca şaşırdığını bizlere nakletmiştir. Çocuğu genci yaşlısı herkes Fener Alayı ve Şivliliğe hazırlanmaktadır (Baştaç, 1936).

Şivlilik geleneği sadece Konya’ya mahsustur. Konya dışında bu geleneğin olmayışı bu geleneğin bir topluma ait olduğu fikrini destekler niteliktedir. Şivlilik geleneğinin ortaya çıkışı ile ilgili değişik görüşler vardır. Bu görüşlerden birine göre Şivliliğin ortaya çıkışı Samarra’da doğduğu bilinen fakat net olarak doğum tarihi bilinmeyen hicri 334/946 senesinde 87 yaşında vefat ettiği bildirilen Ebu Bekr Şibli ile ilişkilendirilir. Ebu Bekr Şibli mevki, şan ve şöhretten sonra tasavvuf yolunu seçmiş büyük sufilerden biridir. Sufiliği seçtikten sonra Dulef b. Cahder ismiyle anılmıştır (Okudan, 2007). Anlatılan hikâyeye göre Ebu Bekr Şibli bir gece rüyasında Hazreti Muhammed’in ana rahmine Recep ayının ilk perşembe gecesi düştüğünü görür. Sabah uyandığında bu kutlu haberi herkese iletmek ister. Koşarak bütün kapıları tek tek çalar. İçeriden gelen- Kim o sesini -Şibli, Şibli diye yanıtlar. Kapıyı açan hane sahibine gördüğü güzel rüyayı anlatır. Bu mutlu haberi alan hane sahipleri ise Şibli’ye çeşitli hediyeler verir. İşte Şivlilik kelimesinin Şibli’ye verilen hediye anlamındaki Şiblilik sözcüğünden geldiği zamanla söyleme farklılıkları ile Şivlilik halini aldığı düşünülmektedir. Şivliliğin ortaya çıkışı ile ilgili bir başka rivayete göre ise Konyalı bir şair olan İsmail Detseli’nin bizlere naklettiği şeklidir (Detseli, 2014). Anlatılan kıssaya göre, 1071 yılından önce Konya’ya göçer olarak gelen büyüklerimiz henüz yerleşik düzene geçmemişken İlk Namaz denilen günde yani Recep ayında bir hadise yaşanmıştır. Çadırda yaşamını sürdüren bilge analarımızdan birinin eşi kendisinden yağlı ekmek yapmasını istemiştir. O zamanlarda göçer olan topluluklar taşıma kolaylığı yönünden genellikle yufka ekmek yaparlarmış. Bilge ana ise İlk Namaz denilen günde çadırın önüne büyük bir ateş yakıp o dönemlerde adına sade yağ denilen aslında hayvanlardan elde edilen yağı dığan tavası denilen leğenin biraz küçüğü şeklindeki tavaya bolca koymuş. Ve küçük hamur parçalarını eliyle yassılaştırarak kızgın yağın içine atmış. Etrafı çok güzel bir koku sarmış. Kokuyu alan herkes çadırından çıkarak bilge ananın çadırına yönelmiş. Hamurlar tavada pişerken şiv şiv civir civir diye ses çıkarıyormuş. Çadıra yönelen kalabalığı gören çadırın gelini heyecana kapılıp hamurlarını tavada unutmuş. Sonra hamurları görünce -Ana pişti, pişti ana diye seslenmiş. Recep ayının ilk perşembe günü dağıtılan bu yağda kızarmış hamura pişi denmesinin nedeni budur. Pişilerin pişerken çıkardığı şiv şiv civir civir sesinden dolayı da bahsi geçen gün Şivlilik olarak anılmıştır.

Günümüzde de Şivlilik günü Konya sokaklarında çocuklar ellerinde torbaları ile kapı kapı dolaşırlar. Dolaşırken Şivlilik diye bağırırlar ve bazen de çeşitli maniler söylerler. Çocuklara kapıyı açan ev sahipleri ise muhakkak onlara hediyeler verir. Daha önceleri çocuklara kuru üzüm, kırık leblebi, meyve kuruları (Konya’da kak olarak isimlendirilir), gofret verilirken günümüzde çoğunlukla marketlerden alınan hazır ve paketli ürünler verilmektedir (Sarı, 2010).

Şivlilik yani Regaip Kandili günü Konya’da mahalle komşularına ve akrabalara dağıtılmak üzere çeşitli ikramlıklar hazırlanır. Bu ikramların en önemlisi pişidir. Pişinin dışında tahinli ve haşhaşlı kömbe denilen bir çeşit ekmek de hazırlanır. Eğer bu ikramlardan herhangi biri hazırlanamamış ise komşulara ekmek ve helva (tahin helvası) dağıtılır (Işık, Kılıçarslan, Güldemir, Derin, Barı, 2017). Buna ek olarak, Hatunsaray mahallesinde ise Fener Alayı gecesinin sabahında çocuklar ellerine iki adet plastik kap alarak kapı kapı dolaşmaya başlarlar. Çocuklar gittikleri her evden yağ (tereyağı) veya yumurta isterler. Topladıkları yumurtaların büyük bir bölümünü eve götürürler. Bazı çocuklar ise kimi zaman yumurtalar ile şakalaşır birbirlerine yumurta atar veya yumurtaları arabaların egsozlarına yerleştirirler. Hatunsaraylı hanımlar Şivlilik günü pişi denilen mayalı hamurun bol yağda kızartılması ile hazırlanan ekmeği hazırlarlar. Mahalledeki komşularına dağıtırlar. Akşam ezanından sonra camiden çıkanların yemesi için muhakkak camiye de pişi gönderirler. Cami çıkışı cemaat ikram olarak gelen pişileri yer ve dua ederler (TRT Derin Kökler/Şivlilik Belgeseli, 2005; Kısaca Film Atölyesi/Şivlilik Belgeseli, 2017).

Şivlilikle ilgili olarak Seçim ve Şen (2018)’in yapmış oldukları çalışmada katılımcılar, “O gün Konya da her çocuk eline poşetini alıp Şivlilik toplamaya çıkar ve Şivlilik toplanırken çeşitli maniler de söylerler” demişlerdir. Bu manilerden birkaçı ise şöyledir:

“Şivlili şivlili şişirmiş Erkenden ablam pişirmiş Kokuyu duyan çocuklar Pişileri tavadan aşırmiş Haydiiii Şivlilikkkkkk”

“Şivli şivli şişirmiş, Erken kalkan pişirmiş, İki çörek bir börek, bize namazlık gerek. Şivlilik...”

“Şivli şivli şişirdi, erken kalkan şişirdi. İki çörek, bi börek bize şivlilik gerek.”

“Şivli şivli şişirmiş, Erken kalkan/olan pişirmiş İki çörek bir börek, bize namazlık gerek.”

“Şivli şivli şişirmiş Ergen oğlan pişirmiş İki çörek bir börek bize şivlilik gerek. Şivliliiiiik...”

Günümüzde de Konya şehrinde coşkuyla kutlanan Şivlilik geleneğinin yazılı olmayan kültürel mirasımızı aktarmada önemli araçlardan birisi olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bununla birlikte, geçmişte ve şehirleşme ile teknolojik gelişmelerin akıl almaz bir hızla ilerlediği günümüzde gerçekleştirilen Şivlilik geleneğinin kültürel değişimi çok iyi yansıtacağı da açıktır. Bu bağlamda, Şivlilik geleneğinin sosyal bilgiler dersi için de önemli bir araç olduğu yorumu yapılabilir. Sosyal bilgiler dersi öğretim programının özel amaçlarından özellikle ikisi yetişmekte olan neslin kültür aktarımı yoluyla eğitilmesinin önemini ortaya koymaktadır. Öğretim programındaki bu iki özel amacın birisi öğrencilerin “Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri” ikincisi ise “Millî, manevi değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri”dir (Millî Eğitim Bakanlığı-[MEB], 2018). Buradan hareketle, formal yollarla kültür aktarımının amaçlandığı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın informal olarak kültürel mirası ve birçok değeri aktardığı düşünülen Şivlilik geleneği ile ilişkisini derinlemesine inceleme ihtiyacı duyulmuştur.

Literatürde, Konya’da sürdürülen Şivlilik geleneğinin tarihini ve kültürel aktarıma olan yansımalarını inceleyen çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Ancak, kültür aktarımına formal olarak programlarında yer veren birkaç dersten (Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Türkçe) birisi olan sosyal bilgiler dersi ile yazılı olmayan kültürel mirasın aktarılmasında önemli bir rolü olan Şivlilik geleneği arasındaki ilişkiyi konunun farklı boyutlarından inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma kapsamında, bu ilişkinin derinlemesine incelenmesi ve değerlendirilmesi yoluyla ipucu niteliğinde önemli bulguların elde edilmesi ve geleceğe yönelik planlamalarda bu bulguların kullanılabilmesi öngörülmektedir. Bu bağlamda, araştırmanın amacı, Şivlilik geleneğine tanık olmuş yaşlı bireyler, sosyal bilgiler öğretmenleri ile ilk ve ortaokul öğrencilerinin görüşleri çerçevesinde, bu önemli geleneği sosyal bilgiler dersi kültür aktarımı açısından değerlendirmek ve elde edilen sonuçlardan

hareketle formal kültür aktarımı ve informal kültür aktarımı ilişkisine yönelik çıkarımlarda bulunmaktadır. Bu amaç doğrultusunda yanıt aranan sorular şunlardır:

1. Yaşlı bireyler Şivlilik geleneğini nasıl açıklamaktadır?
2. Yaşlı bireylere göre Şivlilik günü yapılması vazgeçilmez olan gelenekler nelerdir?
3. Yaşlı bireylere göre Şivlilik geleneği geçmişten günümüze ne gibi değişikliklere uğramıştır?
4. Yaşlı bireylere göre Şivlilik geleneğinin topluma ve yetişmekte olan nesle faydası nedir?
5. Öğretmenlere göre, Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programındaki değerlerin kazandırılmasında hangi kültür aktarımı araçlarından yararlanılmaktadır?
6. Öğretmenlerin kültür aktarımı araçlarından olan Şivlilik ile ilgili düşünceleri nelerdir?
7. Öğretmenlere göre, Şivlilik Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programında yer alan değerlerden hangisine veya hangilerine olumlu katkı sağlamaktadır?
8. Öğrencilerde Şivlilik geleneği hangi duyguları uyandırmaktadır?
9. Öğrencilere göre Şivlilik geleneğinin eğitici yanı nedir?
10. Öğrencilere göre Şivlilik geleneği devam ettirilmeli mi, ettirilmeliyse neden?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada yaşlı bireyler, sosyal bilgiler öğretmenleri ile ilk ve ortaokul öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda araştırılan olgu (Şivlilik) hakkında betimleme yoluyla katılımcıların algı ve deneyimlerini anlamak hedeflendiği için nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel olarak tasarlanan araştırmalarda amaç, araştırma nesnesine bütüncül ve derinlemesine bakmak, karmaşıklık içinde konuyu incelemek, olgunun olduğu, ortaya çıktığı, oluşmasına fırsat verildiği durumları ve ilişkileri anlamaya çalışmaktır (Özdemir, 2010). Özellikle sosyal bilimler içerisinde yaygın olarak kullanılan nitel araştırma, sosyal olguları, insan davranışlarını ve bu davranışların kökeninde yatan nedenlerin ne olduğunu derinlemesine araştıran ve bunları anlamayı hedefleyen bir araştırma desenidir.

Nitel verilerin elde edileceği bu araştırma olgubilim (fenomenoloji/ phenomenology) deseninde tasarlanmıştır. Bu desende, farkında olunan fakat ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanılmaktadır. Olgular, dünyamızda gerçekleşen olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar olabilmektedir. Bireye tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam manası ile anlayamadığımız olgular için olgubilim uygun bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, 70). Bu araştırmada yaşlı bireylerin, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ile ilk ve ortaokul öğrencilerinin araştırılan olgunun (Şivlilik) farkında oldukları ancak detaylı bir anlayışa sahip olup olmadıkları incelendiğinden olgubilsel yaklaşım gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılar

Nitel araştırmanın amacı istatistiksel anlamda evrene genelleme yapmak olmadığı için, bu araştırma deseninde 'olasılık' temelli olmayan 'amaçlı' örneklem belirleme eğilimi yaygındır (Merriam, 2018, 76; Yıldırım ve Şimşek, 2016, 118). Çünkü katılımcıların belirlenmesinde, evreni temsil etmeden çok araştırmanın konusuyla olan yakın ilişkilerine odaklanılmaktadır. Olgubilim deseni kullanılan bu araştırmaya dâhil edilecek araştırma grubunun belirlenmesi için amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Öncelikle araştırma için Milli Eğitim Bakanlığı ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Etik Kurulundan gerekli izinler alınmıştır. Katılımcılar, Şivlilik geleneğine birçok kez tanık olmuş ve Şivliliği farklı boyutlarda deneyimlemiş bireylerden oluşmaktadır. Buna göre, Konya şehir merkezinde ikamet eden 65 yaş üstü 6 (Altı) yaşlı birey (YK), Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokul ve ortaokullarda görevli 6 (Altı) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmeni (SBÖK) ve yine ilkokul 4. sınıf ve ortaokul 5., 6. ve 7. sınıflarda öğrenim gören 8 (Sekiz) öğrenci (ÖK) ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. 3 erkek yaşlı birey emekli esnaf, 3 kadın yaşlı birey ise ev hanımıdır. En düşük yaşlı birey 65, en yüksek yaşlı birey ise 71 yaşındadır. 3 erkek, 3 kadın sosyal bilgiler öğretmeninin yaş aralığı 33-47'dir. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinden 4 tanesi Konya doğumludur. Konya doğumlu olmayan

öğretmenlerin 10 yılın üzerinde Konya şehrinde mesleki deneyime sahip oldukları belirlenmiştir. Katılımcı öğrenciler toplam 8 kişidir. 4 erkek, 4 kız öğrencinin yaş aralığı 10-13'tür.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşmeler sırasında kullanılan form yarı yapılandırılmış soruları içermektedir. Bu sorular esnek yapıdadır. Her katılımcıdan özel bilgiler elde edilmektedir. Görüşme konudan sapma olmaksızın açıklığa kavuşturulmayı bekleyen sorunlara odaklanmıştır (Merriam, 2018, 87). Bu araştırmanın soruları belirlenirken literatür taranmış ve araştırmacının önceki deneyimlerinden yararlanılmıştır. Böylece derinlemesine bilgi edilebilecek temalar ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırmacının Rolü

Araştırmacı Konya şehir merkezinde doğmuş, ilk, orta ve lise eğitimini yine Konya şehir merkezinde tamamlamıştır. Sınıf öğretmeni olarak 14 yıllık tecrübesi bulunan araştırmacının ilk görev yeri Konya'dır. Araştırmacının Şivlilik geleneğini defalarca deneyimlemiş olması ve bu konuda gözlemlendiği olaylar bu konunun seçilmesinde anahtar rol oynamıştır. Araştırmacı, konuyla ilgili detaylı ve yeterli oranda bilgi toplamış ve inceleme yapmıştır. Literatür taraması araştırma desenine ışık tutmuş ve uygun yöntem seçilmeye çalışılmıştır. Araştırmacı görüşmeler sırasında katılımcıların etkilenmemesi için dikkatli davranmış, veri analizi ve yorumlama aşamasında yanlı davranmaktan özenle kaçınmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırma sürecinde elde edilen verilerin geçerliği, bulguların tutarlı ve kararlı olması, görüşmelerin samimi ve içten bir ortamda geçmesi, katılımcıların samimi yanıtlar vermeleri, araştırma verilerinin teorik kısım ile uyumlu olması bulguların kayıt altına alınması yoluyla sağlanmıştır (Türnüklü, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Güvenirlik ise, tüm katılımcılara aynı ifadelerle soru sorma, iki farklı kişinin aynı paragrafı benzer şekilde kodlaması, yazıya aktarım sırasında bir sorunla karşılaşmaması, verilerin saklanması, verilerin araştırma problem ve alt problemlerinin gerektirdiği şekilde detaylı ve amaca uygun bir biçimde toplanması ve sonuçların elde edilen verilerle açık bir şekilde ilişkilendirilmesi yoluyla sağlanmıştır (Türnüklü, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Verilerin Analizi

Elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde sık sık doğrudan alıntılama yoluyla bireylerin görüşlerine yer verilmiş böylece kişilerin düşünceleri dikkat çekici bir şekilde ifade edilmeye çalışılmıştır. Betimsel analiz yoluyla, bulguları düzenlenmiş bir şekilde okuyucuya aktarmak hedeflenmiş ve bulgular aktarılırken neden-sonuç ilişkileri üzerinde durulmuştur.

Bulgular

Bulgular bölümünde öncelikle yaşlı bireylerle yapılan görüşme sonuçları sunulmuştur. Görüşmelerde 'Yaşlı bireyler Şivlilik geleneğini nasıl açıklamaktadır?' sorusuna yanıtlar aranmıştır. Yaşlı bireylerle yapılan görüşmeler sonucu ortaya çıkan temalar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Yaşlı bireylerin Şivliliğe ilişkin açıklamaları

| Yaşlı bireyler Şivlilik geleneğini nasıl açıklamaktadır? | f |
|--|---|
| İfadeler | |
| İlk Namaz İle Başlayan Bir Gelenek | 4 |
| Dini Bir Etkinlik | 3 |
| Sosyalleşme | 2 |
| Atalardan Kalan Bir Gelenek | 1 |
| Eş Dostun Ağırlandığı Bir Gelenek | 1 |
| Çocukların Bayramı Şeklindeki Bir Gelenek | 1 |

Yaşlı katılımcıların Şivlilik geleneğine ilişkin görüşleri incelendiğinde altı tema üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Katılımcılar Şivlilik geleneğini ilk namaz ile başlayan bir gelenek, dini bir etkinlik, sosyalleşme,

atalardan kalan bir gelenek, eş dostun ağırlandığı bir gelenek ve çocuk bayramı şeklinde bir gelenek olarak tanımlamaktadırlar. Tablo 1’le bağlantılı olarak bazı katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

“Şivlilik İslami bir gelenektir. Konya merkeze geldiğimden beri bu geleneği görüyorum. İlk namaza kalkınca başlıyor. 3 ayların başlangıcı olduğu için ilk namaz deniliyor. Akşamında çocuklar fener alayı yapıyorlar.” (YK5)

“Şivlilik çocukları sevindiren bir sosyalleşme etkinliğidir. İlk namazın gelmesiyle hayatımızda bir coşma, komşularla muhabbet, sohbet etmek demektir aslında.” (YK2)

“Şivlilik hısım akraba, eş dostu ağırlamak hoş tutmaktır. Çoluk çocuğun bayramı gibi bir şey. Çetnevir alınır. Akşamına kandiller yakılır. Sabahına kapılara çocuklar gelir. Bol bol yiyecek verilir. Onlar hoşnut oldu mu biz zevk alırız.” (YK4)

Yaşlı bireylere sorulan ikinci soru ‘Şivlilik günü yapılması vazgeçilmez olan gelenekler nelerdir?’ şeklindedir. Bu araştırma sorusuna ilişkin verilerin kodlanması sonucu elde edilen temalar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Yaşlı bireylere göre Şivlilik günü vazgeçilmez olan gelenekler

| Yaşlı bireylere göre Şivlilik günü yapılması vazgeçilmez olan gelenekler nelerdir? | |
|--|---|
| İfadeler | f |
| Çocuklara Şivlilik Dağıtmak | 4 |
| Çocuklar İçin Alışveriş Yapmak | 3 |
| Pişi (hamur işi) Yapmak | 3 |
| Çocuklarla İlgilenmek | 2 |
| El Öpmek | 2 |
| Kimsesizlere Ziyaret | 2 |
| Pişi (hamur işi) Dağıtmak | 2 |
| Küslerin Barışması | 1 |
| Fener Alayı | 1 |
| Şivlilik Toplama | 1 |
| Kuran Okumak | 1 |
| Oruç Tutmak | 1 |
| İbadet Etmek | 1 |
| Toplu İbadet | 1 |
| Kadınların Ellerini Kınalaması | 1 |

Yaşlı bireylerin Şivlilik günü vazgeçilmez olarak saydığı davranışlarda en fazla çocuklara Şivlilik dağıtmak öne çıkmaktadır. Bunu çocuklar için alışveriş yapmak, pişi yapmak, çocuklar ile ilgilenmek, el öpmek, kimsesizleri ziyaret etmek, pişi dağıtmak takip etmektedir. Örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

“Şivlilikte hamur işi mutlaka yapılır. Üç aylar geliyor, mübarek günler geliyor diye kendimizi hazırlıyoruz. Çocuklara dağıtmak için alışveriş yaparız ve bir şeyler alırız. Öteberi, çikolata falan... Herkes gönlünden ne koparsa onu alır. Bunları hazır edip çocuklara dağıtırız.” (YK1)

“Eskiden iğde, kayısı kurusu ve mısır patlağı dağıtırdı şimdi çikolata, gofret ve şeker çeşitleri veriliyor. Unumuzu eleyip pişi yapardık. Sabah her yer mis gibikokar. Beklerdik komşular pişi versin diye. Her zaman pişi yaparız ama o günkü daha lezzetli olur” (YK4)

“İbadetler yapılır üç ayların girdiği gün kadınlar ellerini kınalar. Herkes Şivliliğini bir şeye doldurur. Müstakil evlerde yola çıkılır. Küçüklerle kucaklaşılar. Büyüklerin eli öpülür. Kaynaşılar. Büyükler o gün oruç da tutar. Çocuklar gündüzünde Şivlilik toplar. Kuranımızı alır okuruz. Gençlerle çocuklarla kaynaşırız.” (YK6)

Yaşlı bireylere yöneltilen üçüncü soru ‘Şivlilik geleneği geçmişten günümüze ne gibi değişikliklere uğramıştır?’ sorusudur. Sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Yaşlı bireylere göre geçmişten günümüze Şivlilik geleneğinde gözlenen değişiklikler

| Yaşlı bireylere göre Şivlilik geleneği geçmişten günümüze ne gibi değişikliklere uğramıştır? | |
|--|---|
| İfadeler | f |
| Çocuklar İle İletişimin Zayıflaması | 4 |
| Çocuklara Verilen Yiyeceklerin Değişmesi | 2 |
| Sosyalleşmenin Azalması | 1 |
| Samimiyet ve İçtenliğini Kaybetmesi | 1 |
| Herhangi Bir Değişiklik Yok | 1 |

Şivlilik geleneğinde geçmişten günümüze gözlenen temel değişiklikler, ekinliğe katılan bireyler arasındaki iletişimin zayıflaması, etkinlik süresince çocuklara verilen yiyecek ikramlarının farklılaşması, sosyalleşme süreçlerindeki azalma ve eskiden görülen samimiyet ve içtenliğin artık gözlenmemesi olarak sayılabilir.

“Çocuklarla iletişim gitgide kopuyor. Eskiden çocuklarla şenlenirdik. Şimdi çocukları da görmüyorsun. Bina görevlisi arkadaşına veriyorsun aldıklarını. O da kapının önünde dağıtıyor. Herkes çocuklar girip çıkmasın, zile durmadan basmasını diye böyle yapıyorlar. Tabi ki rahatsız olan da oluyor. İstemeyen de var.” (YK2)

“Eskisi gibi iletişim yok. Aşağıdan alıp gidince iletişim kopuyor. Şivliliği görevli dağıttınca, market gibi ordan alıp gidiyorlar. Ama kapıya geldiklerinde seni görüyor. Selamlaşıyor. Çocukları seviyorsun. Hepsini elinde bir torba taşıyor. Hepsinin torbasına ayrı ayrı koyuyorsun. Onları mutlu görmek bizi de mutlu ediyor.” (YK4)

Yaşlı bireyler, ‘Şivlilik geleneğinin topluma ve yetişmekte olan nesle faydası nedir?’ sorusuna, kültürümüzü ve geçmişimizi hatırlatmak, yardımlaşmayı öğrenmek, saygıyı öğrenmek, sosyalleşmeyi arttırmak, dini değerlerin aktarılması, sevgiyi öğrenmeleri ve komşuluğu öğrenmeleri gibi yanıtla vermişlerdir. Verilerin kodlanması sonucu elde edilen temalar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4: Şivlilik geleneğinin topluma ve yetişmekte olan genç nesle faydaları

| Şivlilik Geleneğinin Topluma ve Yetişmekte Olan Nesle Faydası Nedir? | |
|--|---|
| İfadeler | f |
| Kültürümüzü ve geçmişimizi hatırlatması | 3 |
| Yardımlaşmayı Öğrenmeleri | 2 |
| Saygıyı Öğrenmeleri | 1 |
| Sosyalleşmeyi arttırması | 1 |
| Dini değerlerin aktarılması noktasında etkili olması | 1 |
| Sevgiyi Öğrenmeleri | 1 |
| Komşuluğu Öğrenmeleri | 1 |

Tablo 4’e göre, yaşlı bireylerin görüşlerinden doğrudan aktarılan bazı ifadeler aşağıda sunulmuştur:

“Birbirleriyle yardımlaşıyorlar. Bizim bu çocukları iyi yetiştirmemiz gerekiyor. Biz onlara öğretirsek onlar da kendi gelecek nesillerine aktaracaklar. Ama biz bu gelenekten onları soğutursak, kapımıza kabul etmezsek, belki de bu gelenek yok olup, unutulup gidecek. Çocuklar mahallede kimin yaşadığını, komşuluğu da öğreniyor. El ele tutup kardeşiyle sokak sokak geziyor. İnsanlarla sosyalleşiyorlar.” (YK4)

“Atalarımızdan gelen bu geleneği unutmamak, hatta daha da genişletmek lazım. Çocuklar saygı ve sevgi öğreniyorlar. Üç ayların gelişiyi Şivliliği bağdaştıran çocuklar aslında üç ayların başlangıç dönemini de öğrenmiş oluyorlar. Bugünü ipe çekiyorlar. Bayramı bekler gibi Şivliliği bekliyorlar.” (YK3)

“Şivlilik paylaşmaktır. Bir kaynaşmaktır. Büyüklerle küçüklerle buluşup bayram havasında bir gün geçirmektir. Aslında ilk namazla bir ibadet yaşıyor. Bunları da bir sonraki nesle aktarıyoruz aslında. Çocuklar o günün kandil olduğunu, ibadetle geçireceğini biliyorlar.” (YK6)

Bulgular bölümünde ikinci olarak sosyal bilgiler öğretmenleriyle yapılan görüşme sonuçları aktarılmıştır. Yöneltilen ‘Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programındaki değerlerin kazandırılmasında hangi kültür aktarımı araçlarından yararlanılmaktadır?’ sorusuna verilen yanıtlar Tablo 5’te özetlenmiştir.

Tablo 5: Sosyal Bilgiler Dersinde Hangi Kültür Aktarım Araçlarının Kullanıldığına Ait Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri

| Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programındaki değerlerin kazandırılmasında hangi kültür aktarımı araçlarından yararlanılmaktadır? | |
|---|---|
| İfadeler | f |
| Gelenek Görenekler | 4 |
| Bayramlar | 2 |
| Ders Kitabı | 2 |
| Yöresel Etkinlikler | 1 |
| Kültürel Geziler | 1 |
| Ders İçi Çeşitli Etkinlikler | 1 |
| Müze Gezileri | 1 |
| Söyleşi | 1 |
| Röportaj | 1 |

Katılımcı öğretmenler yöneltilen soruya, gelenek görenekler, bayramlar, ders kitabı, yöresel etkinlikler, kültürel geziler, ders içi çeşitli etkinlikler, müze gezileri, söyleşi ve röportajlar şeklinde yanıtlar vermişlerdir. Katılımcıların ifadelerinden birkaçı aşağıdaki gibidir:

“Hem bölgemize ait hem de farklı yörelere ait kültürel öğeler, değerler ders programımız içerisinde tanıtılmaktadır. Anlatımlar gerek videolar gerekse resimlerle desteklenmekte böylece öğrencilerimiz unutmaya yüz tuttukları veya hiç tanıma imkânı bulamadıkları kültürel değerlerimizi kazanma fırsatı edinmektedirler. Zaman zaman kullanılan drama etkinlikleri sayesinde gelenek ve göreneklerimizin bizlerde bıraktığı kültürel hazzı da tatma imkanı bulmaktadır.” (SBÖK4)

“Her yöreye ait farklı geleneksel etkinlik ve yerel aktarımlar bulunmaktadır. Bu aktarım ve değerlerimizin yaşatılması için Sosyal Bilgiler dersi çok büyük önem arz etmektedir. Özellikle Kültürel mirasımızla ilgili konularda öğrenciler bu konuların cevaplarını daha çok bulabilmektedir.” (SBÖK6)

Öğretmenlere sorulan ikinci görüşme sorusu, ‘Kültür aktarımı araçlarından olan Şivlilik ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?’ sorusudur. Bu soruya ilişkin temalar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6: Şivlilik Hakkında Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri

| Öğretmenlerin kültür aktarımı araçlarından olan Şivlilik ile ilgili düşünceleri nelerdir? | |
|---|---|
| İfadeler | f |
| Konya İline Özgü Önemli Bir Etkinlik | 4 |
| Sosyalleşmeyi Arttıran Bir Etkinlik | 2 |
| Yardımlaşmayı Arttıran Bir Etkinlik | 2 |
| Dini Bir Etkinlik | 2 |

Katılımcılar Şivlilik etkinliğini; Konya iline özgü bir etkinlik, sosyalleşme ile yardımlaşmayı arttıran bir etkinlik ve dini bir etkinlik olarak tanımlamaktadırlar. Katılımcıların ifadelerinden birkaçı aşağıdaki gibidir:

“Yardımlaşmayı ve kişiler arası sosyalleşmeyi arttıran minik yüreklerin üç aylarımızı sevinçle karşılamasıdır, gece heyecandan uyuyamamasıdır, küçük şekerlerle mutlu olmasıdır Şivlilik. Arkadaşlığın, kaynaşmanın ve paylaşmanın yaşandığı en güzel örnektir.” (SBÖK1)

“Şivlilik ülkemizde sadece Konya’da üç ayların başlangıcında çocukların katıldığı bir gelenektir. Sadece Konya’da yapılan bir etkinlik de denebilir. Bunun içerisinde,

çocukların sevindirilmesi, birlik ve beraberlik ve paylaşma duygularının yaşatılması açısından önemlidir. Kültürümüzün kuşaktan kuşağa aktarılması açısından önemlidir. Bu açıdan geçmişimizle kurulan bir bağ gibidir. Mutlaka yaşatılması ve gelecek kuşaklara aktarılması, unutulmaması gereken bir gelenektir. Bence bu konuda en büyük sorumluluk yerel yönetimlere düşmektedir.” (SBÖK2)

Öğretmenlere Şivlilikle ilgili olarak yöneltilen üçüncü soru, ‘Şivlilik Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programında yer alan değerlerden hangisine veya hangilerine olumlu katkı sağlamaktadır?’ sorusudur (Tablo 7).

Tablo 7: Şivlilik Etkinliğinin Sosyal Bilgiler Programındaki Hangi Değerlere Katkı Yaptığına Dair Öğretmen Görüşü

| Öğretmenlere göre, Şivlilik Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programında yer alan değerlerden hangisine veya hangilerine olumlu katkı sağlamaktadır? | |
|---|---|
| İfadeler | f |
| Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmaya Katkı | 4 |
| Saygı ve Sevgiye Katkı | 2 |
| Gelenek ve Göreneklerimize Katkı | 1 |
| Birlik ve Beraberliğe Katkı | 1 |
| Duyarlılık | 1 |

Yanıtlar, sosyal yardımlaşma ve dayanışmaya, saygı ve sevgiye, gelenek ve göreneklere, birlik ve beraberliğe katkı ve duyarlılığa katkı olarak ortaya çıkmıştır. Katılımcıların ifadelerinden birkaçı aşağıdaki gibidir:

“6.sınıfın 1. Ünitesinde yer sosyal yardımlaşma ve dayanışma değerinde hem geçmişten günümüze sürdürülmesi hem de kültürümüzün unsurlarından olan din unsurunun içinde yer alması bu konunun öğretilmesinde somut örnek olarak kullanılması sağlanabilir.” (SBÖK5)

“Şivlilik Sosyal Bilgiler ders programında yer alan değerlerden paylaşma, yardımlaşma, dayanışma değerlerine katkı sağlamaktadır.” (SBÖK3)

“Birlik beraberlik ruhunun oluşmasında, milli ve manevî değerlerin benimsenmesi ve korumasında önemli bir yere sahip olduğunu düşünüyorum.” (SBÖK4)

Araştırmanın üçüncü katılımcı grubunu Şivlilik geleneğini deneyimlemiş öğrenciler oluşturmuştur. ‘Şivlilik geleneği sizde hangi duyguları uyandırmaktadır?’ sorusuna yönelik bulgular Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8: Öğrencilerde Şivlilik Geleneğinin Hangi Duyguları Uyandırdığına İlişkin Görüşleri

| Şivlilik sende hangi duyguları uyandırır? | |
|---|---|
| İfadeler | f |
| Sevinç, Heyecan ve Mutluluk Duygularını | 6 |
| Paylaşma Duygusunu | 2 |
| Merak Duygusunu | 1 |

Tablo 8’e göre, öğrenciler sevinç, heyecan ve mutluluk duyguları ile paylaşma duygusunu ve merak duygusunu ön plana çıkarmışlardır. Öğrenci katılımcıların ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Şivlilik bende güzel bir duygu uyandırır. Hem şeker toplayarak hem de insanların kandilini kutlayarak mutlu oluruz.” (ÖK5)

“Mutluluk, sevinç ve heyecan gibi duygular uyandırıyor.” (ÖK8)

“Şivlilik etkinliği bende mutluluk, heyecan ve sevinç duygularını uyandırıyor.” (ÖK1)

Katılımcı öğrencilerimize ikinci olarak, ‘Sizce Şivlilik geleneğinin eğitici yanı nedir?’ sorusu yöneltilmiştir. Bulgular Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9: Öğrencilerde Şivliliğin Eğitici Yanının Ne Olduğuna İlişkin Görüşleri

| Sence Şivliliğin eğitici yanı nedir? | |
|--------------------------------------|---|
| İfadeler | f |
| Kaynaşma ve Sosyalleşme | 3 |
| Paylaşma | 2 |
| Saygı | 1 |
| Yardıms severlik | 1 |
| İletişimi Arttırma | 1 |

Öğrenci görüşlerinde; kaynaşma ve sosyalleşme, paylaşma, saygı, yardıms severlik ve iletişimi arttırma özelliklerinin öne çıktığı belirlenmiştir. Katılımcıların ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Bence Şivlilik geleneği hem insanlarla kaynaşma açısından hem de tüm insanların kändilini kutlayarak sosyalleşme açısından güzel bir etkinliktir.” (ÖK5)

“Şivlilik eğitici yönüyle paylaşmayı öğretiyor.” (ÖK7)

“Şivlilikte büyüklerimizle iletişim halinde oluruz.” (ÖK8)

Şivlilik geleneğinin devamlılığının önemine ilişkin öğrenci algılarını merak ettiğimiz ve öğrencilere ‘Şivlilik geleneği devam ettirilmeli mi, ettirilmeliyse neden?’ şeklinde yönelttiğimiz soruya, Şivlilik etkinliğinin devam etmesi yönünde görüş bildirilmiştir. Bu soruya ilişkin görüşler Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10: Öğrencilerin Şivliliğin Devamına İlişkin Görüşleri

| Sence bu gelenek sürdürülmeye devam edilmeli mi? Evet ise nedenini açıklar mısın? | |
|---|---|
| İfadeler | f |
| Evet, Gelecek Nesiller de Bu Duyguyu Yaşamalı | 2 |
| Saygıyı Öğretiyor | 2 |
| Evet, İnsanlara Paylaşmayı Öğretiyor | 1 |
| Evet, Eğitici Yönü Var | 1 |

Tablo 10’da yer alan görüşler gelecek nesillerin de bu duyguyu yaşaması, saygıyı öğretiyor olması, paylaşma duygusunu öğretmesi ve eğitici yanı olduğu şeklindedir. Katılımcıların ifadeleri aşağıda verilmiştir:

“Bence bu Konya kültürü hep yaşamalı. Senede bir gün olduğundan çocuklar dört gözle bugünü bekliyor.” (ÖK4)

“Evet. Çünkü bu geleneğin çocuklar için eğitici yanı vardır. Eğer biz bu geleneği sürdürürsek tüm gelecek çocuklarımızın da bunu yaşamasını isterim ve güzel değerler bırakırız’.” (ÖK5)

“Evet devam etmeli. Bizden sonraki çocuklar belki paylaşmayı bilmiyorlarsa Şivlilik çocuklara paylaşmayı öğretiyor.” (ÖK7)

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, Şivlilik geleneğine tanık olmuş yaşlı bireyler, sosyal bilgiler öğretmenleri ve ilk/ortaokul öğrencilerinin görüşleri çerçevesinde, bu geleneği sosyal bilgiler dersi kültür aktarımı açısından değerlendirmek ve elde edilen sonuçlardan hareketle formal kültür aktarımı ve informal kültür aktarımı ilişkisine yönelik çıkarımlarda bulunmak amaçlanmıştır. Araştırma sürecinde yaşlı bireylerle, sosyal bilgiler öğretmenleriyle ve öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve Şivlilikle ilgili olarak belirlenen sorulara yönelik yanıtlar aranmıştır.

Sosyal Bilgiler Ders Programı (MEB, 2018) incelendiğinde, Türkiye Yeterlikler çerçevesi ile uyumlu olarak kazandırılması planlanan temel becerilerden ikisi de çevre okuryazarlığı ve sosyal katılım becerisidir. Yaşlı katılımcılara göre, etkinliğe katılan çocukların çevre mahalleleri tanımaları ve bu etkinliğin sürekli sosyal etkileşim içermesi, etkinliğin Sosyal Bilgiler Dersi kazanımlarına olan olumlu etkisini açıklamaktadır.

Tarih boyunca sürdürülen her tür geleneksel etkinlikte olduğu gibi Şivlilikte de önemli bir hazırlık evresi bulunmaktadır. Bu hazırlıklar tüm şehre yayılmakta, herkes yaklaşmakta olan etkinliğin heyecanını yaşamaktadır. Yaşlı bireylerin Şivlilik günü yapılması vazgeçilmez olan gelenekler ile ilgili cevapları incelendiğinde etkinliğin, ekonomik, sosyolojik ve dini etkileri göze çarpmaktadır. Her geleneksel etkinlikte olduğu gibi birçok gizil ve informal öğrenmenin aslında okullarda formal olarak öğretilmeye çalışılan birçok kazanım ve değerle eşleştiği düşünülmektedir. Öğrencilerin geçmişlerini öğrenmeleri, kendi kültürlerini ve diğer kültürleri tanımaları; geçmişleri ile gelenek, görenek ve adetleriyle onur duymaları oldukça önemlidir (Ulusoy, 2009). Geleneksel ritüellerin ve etkinliklerin kültürel miras olarak korunması ve nesilden nesile aktarılması planlanan davranış kalıplarını öğretmede çok önemli bir araç olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Deveci (2009) yaptığı çalışmasında araştırma bulgularımızı destekler nitelikte sonuçlara ulaşmıştır. Şivlilik etkinliğinin Sosyal Bilgiler Ders Programı (MEB, 2018)'nda yer alan aile birliğine önem verme, dayanışma, saygı ve sevgi gibi değerlerin kazandırılmasına yardımcı olduğu yorumu yapılabilir. Bu noktada, Sosyal Bilgiler dersinin kültür aktarım aracı olarak bu tür geleneklerden yararlanmasının bireyin sosyalleşmesi yoluyla çevreye uyumunu sağlama, düşünme becerilerini, sevgiyi, saygıyı ve hoşgörüyü kazandırma adına işlevsel olduğu vurgulanmalıdır (Deveci, 2009).

Yaşlı katılımcılar, sürekli bir değişim geçiren toplumsal dinamiklerin bu tür geleneklerin de farklılaşmasına yol açtığı konusunda hemfikirler. Yaşanılan ortamdaki kentsel dönüşümler, teknolojinin iletişimde akıl almaz yenilikler yapması, genç nüfusun yaşlı nüfus kadar geleneklere bağlı olmaması ve çeşitli bağların (aile, akraba, komşuluk) giderek zayıflıyor olması elde edilen sonuçları çok da şaşırtıcı kılmamaktadır. Gay (2014)'e göre, kültür sürekli değişen dinamiklere sahiptir ve etkileşim içerisinde ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla kültürün bir parçası olan geleneklerin bazı öğelerinde de zamanla değişim ve yok olma görülebilmektedir. Bu noktada, formal eğitim kurumlarına ve yerel yönetimlere çok iş düşmektedir. Berkay (1990)'ın da vurguladığı gibi, çağımızdaki sosyal değişim ve gelişim ile eğitim ilişkisi daha da karmaşıklaşmaktadır. Bir taraftan toplumsal ve kültürel kimlikleri koruma, diğer taraftan yeni teknoloji ve değerleri geniş kitlelere anlatma sorumluluğu bir aradadır. Kültür aktarımı açısından Şivliliği önemli bir araç olarak kullandığı ve bu gelenekten beslendiği düşünülen Sosyal Bilgiler dersinin de, çağın gerçeklerinden kopmadan Şivlilik geleneğinin unutulmaması ve yozlaşma derecesinde değişikliklere uğramaması adına sorumluluk üstlenmesi gerekmektedir.

Kalafat (2006), ulus devletlerin devamlılığını sağlamak için iç kültürel sentezlere önem vermesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bizim gibi çok kültürlü toplumlarda aile ve yakın çevreden öğrenilen kültürel öğelerin yanında diğer alt kültürlerin de öğrenilerek bir senteze ulaşılması oldukça önemlidir. Yaşlı bireyler tarafından vurgulanan temalara (kültürü ve geçmişi hatırlatma, yardımlaşmayı öğrenme, saygıyı öğrenme, sosyalleşmeyi arttırma ve dini değerlerin aktarılması, sevgiyi öğrenme, komşuluğu öğrenme) dikkat edilecek olursa kültürün devamlılığı için önemli hedefler koyan Sosyal Bilgiler dersine yardımcı olan Şivlilik geleneğinin bu tür değerleri daha eğlenceli ve daha ucuz yollarla yeni nesle aktarabildiği söylenebilir. Böylece toplumsal bütünleşme ve toplumsal birliktelik sağlanarak toplumun devamlılığı adına önemli adımlar atılabilmektedir.

Öztürk ve Otluoğlu (2002)'na göre, sosyal bilgiler dersi içerik bakımından bireylerin sosyal ve kültürel yaşantılar edinmeleri bakımından en önemli derstir. Tıpkı araştırmamıza katılan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin vurguladığı gibi, bu ders süresince öğrenciler hem içinde yaşadıkları toplumun geçmişini hem de bugününü öğrenmektedirler. Bu noktada, Deveci (2009)'nin de aktardığı gibi, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürel öğelerden yararlanması ve bu konuda çalışmalar yapması önem arz etmektedir. Türk eğitim sisteminin genel amaçları açısından, öğrencilerin milli ve manevi değerlerle donatılması gerekmektedir. Şivlilik benzeri birçok gelenek somut olmayan kültürel mirasın önemli öğelerindedir. Şivlilik gibi geleneksel değerlerin araç olarak kullanılması ve sosyal bilgiler öğretmenlerimizin planlamalarında bu etkinliklere yer vermesi çok faydalı olacaktır. Akpınar ve Genç (2017)'in araştırmaları sonucu ortaya çıkan, öğretmen adaylarının kültür yozlaşması karşısında üretmedikleri çözümlerden birisi de bu tür etkinlikler olabilir.

Öğretmenler tarafından öne sürülen kültür aktarımı araçları (gelenek-görenekler, bayramlar, ders kitabı, yöresel etkinlikler, kültürel geziler, ders içi etkinlikler, müze gezileri, söyleşi, röportaj) incelendiğinde öğretmenlerin farklı kültür aktarım araçlarına derslerinde yer verdiklerini ve bu araçlara değer verdiklerini görebiliriz. Bu bulgular, UNESCO Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesinde (UNESCO, 2003) yer alan sınıflamayla benzerlik göstermektedir. Buna göre, somut olmayan kültürel mirasın aktarılmasında; (a) taşıyıcı

işlevi gören dille birlikte sözlü gelenekler ve anlatımlar, (b) gösteri sanatları, toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenler, (c) doğa ve evrenle ilgili bilgi ve uygulamalar ve el sanatları gibi araçlardan faydalanılmaktadır. Somut olmayan kültürel miras konuları 4-7. Sınıflar düzeyinde 'Kültür ve Miras' öğrenme alanında yoğun olarak işlenmektedir. Sertkaya (2010), araştırmasının sonucunda, Sosyal Bilgiler dersi içinde en baskın alanın kültür ve miras olduğunu bulmuştur. Şivlilik geleneğinin, yukarıda yer alan a ve b maddelerine hizmet ettiği aşikardır.

Sosyal Bilgiler Dersi kültür aktarımı ve değerler açısından farkındalık oluşturmak için önemli bir görev üstlenmektedir (Tomlinson-Clarke ve Clarke, 2010; Trilokekar ve Kukar, 2011). Bu durum, dersin amacı, öğrenme alanları ve kazanımlarında açıkça ifade edilmektedir. Hedeflerine ulaşan bir sosyal bilgiler dersine, toplumda yer alan tüm kaynakların işe koşulması ile ulaşılabilir. Bu kapsamda, sosyal bilgiler öğretmenlerinin formal olarak öğretmeye odaklandıkları değerlere ve kazanımlara katkı sunması bakımından Şivlilik geleneğinin informal kazanımlarına da değer vermeleri ve bu konuya hassasiyetle yaklaşmaları önerilebilir. Sidekli ve Karaca (2013)'nın araştırma bulguları da bu görüşü destekler niteliktedir. Buna göre, yerel ve kültürel miras öğelerinin sosyal bilgiler dersinde kullanılması oldukça yararlı olabilmektedir.

Çengelci (2013) çalışması sonucunda, kültürel etkinliklerin ve sınıf dışı etkinliklerin sosyal bilgiler dersi kapsamında yeterince uygulanmadığını bulmuştur. Avcı ve Memişoğlu (2013)'nin araştırma sonuçları kültürel miras öğelerinin programda yeterince yer almadığını göstermiştir. Bu noktada, okul dışındaki yerel çevrede sürdürülen ve birçok geleneği bünyesinde barındıran Şivlilik etkinliğinin değeri ön plana çıkmaktadır.

Gürel ve Çetin (2018)'in araştırmalarında da belirttiği gibi, kültürün devamı ve aktarılmasında sosyal bilgiler dersi en önemli derslerdendir. Çünkü kültür aktarımı bu dersin odağında yer almaktadır. Özellikle, 2018 yılında güncellenen sosyal bilgiler ders programı kültürel korumaya daha çok odaklanmış ve bu tür geleneklerin sürdürülmesi için önemli bilgiler barındırmıştır. Katılımcı öğretmenlerimizin de vurguladığı gibi sosyal bilgiler dersinin geleneklerin sürdürülmesindeki çabasına ek olarak, yerel yönetimlerin de katkıları yadsınmaz. Bu durum geleneklerine bağlı bir şehrin ve bu şehirde yaşayan nesillerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Öğrenci yanıtlarına bakıldığında, öğrencilerin tamamı Şivlilik etkinliğine katılmıştır. Öğrencilerin yanıtlarında etkinliğin Konya'ya özgü bir gelenek olarak nitelendirildiği dikkat çekmektedir. Gelenekler toplumlara birlik bütünlük veren sosyal yapılardır. Gelenekler kökleri çok uzun yıllara dayanan günümüze kadar gelebilmiş olan ve günümüze kadar gelirken aslında kimi yönleri ile değişen yapılardır (Dellaoglu, 2011). Günümüzde küçük yaş gruplarında belki de en fazla yakınılan durumlardan biri çocukların sosyalleşme ile ilgili zorluk yaşamalarıdır. Çocuklar evden çıkmayı neredeyse hiç istememekte, evde elektronik eşyalar ile vakit geçirmektedir. Şivlilik Türk kültürünü çocuklara tanıtmakla kalmayıp sosyalleşmeyi de sağlayan bir yapıdır. Çünkü Şivlilik toplayan bir çocuk her şeyden önde yaşatlarıyla bir araya gelir ve iletişime geçer. Büyüklerinin kandillerini kutlar.

Öğrencilerin verdiği yanıtlarda Şivlilikle ilgili olarak sevinç, heyecan ve mutluluk duygularının, paylaşma duygusunun, merak duygusunun ön plana çıktığı görülmektedir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yirmi yedi adet temel beceri bulunmaktadır. Bu temel beceriler Türkiye Yeterlilikler çerçevesi (TYÇ) ile örtüşür biçimde belirlenmiştir. Burada belirlenmiş olan temel becerilerden biri Sosyal Katılımdır. Şivlilik Sosyal Katılım adlı temel beceriye doğrudan hizmet etmektedir (MEB, 2018). Şivlilik toplarken çok heyecanlanıp mutlu olmakta aynı zamanda paylaşma duygularının da arttığını hissetmektedirler. Şivlilik de yetişkinler kapılarını çalıp bir şeyler isteyen çocuklara cömertçe çeşitli hediyeler vermektedir. Şivlilik toplayan çocuklar birbirleri ile Şivliliklerini paylaşmaktadır. Çocuklar bu etkinliğe katılarak farkında olmadan paylaşmanın ve cömertliğin güzelliğini bizzat yaşayarak öğrenmektedir.

Öğrenci yanıtlarına bakıldığı zaman tüm öğrencilerin geleneğin devam ettirilmesi yönünde görüş bildirdiği göze çarpmaktadır. Somut olmayan kültürel miras öğelerinden biri olan Şivlilik geleneğine katılan bir birey aslında farkında olmadan kültürel mirası bir sonraki nesle aktarma gibi kutsal bir görevi yerine getirmiş olmaktadır. Bu kadar önemli bir sorumluluğu bünyesinde barındıran Şivlilik geleneğinin başka şehirlerde de uygulama alanı bulabilmesinin kültürel mirasın devamı açısından çok faydalı olacağı düşünülmektedir (Çengelci, 2012). Kişinin sahip olduğu kültürü sahiplenip devamlılığına hizmet etmesi için öncelikle kültürel bir kimliğe sahip olması gerekmektedir. Sosyal Bilgiler Dersi de kişinin kültürel bir kimliğe sahip olmasında en büyük sorumluluğu üstüne alan bir derstir (Sertkaya, 2010).

Öneriler

Araştırma bulguları, sosyal bilgiler dersinde formal olarak kazandırılmaya çalışılan birçok kültürel aktarımın geleneksel olarak kutlanan Şivlilik aracılığıyla da gerçekleştiğini göstermiştir. Bu yönüyle yalnızca Konya’da sürdürülen Şivliliğin, belki küçük farklılıklarla diğer şehirlerde kutlanması; en azında okul çapında küçük uygulamaların planlanması önerilmektedir. Bu doğrultuda farklı şehirlerde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu planlamada önemli bir rol oynayabileceği vurgulanabilir. Şivliliğin kültür aktarımında oynadığı rol gereği yerel belediyeler tarafından desteklenmesi ve Türkiye çapında uygulamaların organize edilmesi önerilebilir. Bu çalışmada bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Şivliliğin önemli bir araştırma konusu olduğu ve edebiyat, sanat vb. konularında çalışan araştırmacılar tarafından da bu olgunun farklı yönlerinin derinlemesine incelenmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Akpınar, M., & Genç İ. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültür kavramına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 249-268.
- Avcı, N., & Memişoğlu, H. (2016). Kültürel miras eğitimine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1), 104-124.
- Baştaç, N.F. (1936). Konya Şehrine Mahsus Eski Adetlerden Namaz ve Şivlilik, *Konya Halkevi Dergisi*, 1, 51-54.
- Berkay, F. (1990). 20. *Yüzyılda sosyal değişme ve milli kültür varlığımız*. 2. Milli Kültür Şurası Bildirileri 5-8 Aralık 1989, cilt 44-46. (T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara).
- Çengelci, T. (2012). Sosyal bilgiler öğretim programında somut olmayan kültürel mirasın yeri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 25(1), 185- 203.
- Çengelci, T. (2013). Sosyal bilgiler dersinde yararlanılan toplumsal ve kültürel kaynakların belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 219-236.
- Dellaoğlu, B.F. (2011). Gelenek Meselesi. *Sosyoloji Dergisi*, 3(22), 43-46.
- Detseli, İ. (2014). *Şivlilik (Pişi'nin Tarihiçesi)*. www.memleket.com.tr, (04 Kasım 2020).
- Deveci, H. (2009). Sosyal Bilgiler dersinde kültürden yararlanma: Öğretmen adaylarının kültür portfolyolarının İncelenmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28), 1-19.
- Gay, G. (2014). Kültürel değerlere duyarlı eğitim: Teori, araştırma ve uygulama (H. Aydın, çev. Ed.). (Anı Yayıncılık, Ankara).
- Gürel, D., & Çetin, T. (2018). Sosyal bilgiler dersi ve kültür aktarımında edindiği rol üzerine bir inceleme. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi* 6(2), 22-40.
- Işık, N., Kılıçarslan, A., Güldemir, O., Derin, D.Ö., & Barı, N. (2017). Ilgın Mutfak Kültürü ve Yemekleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 38, 86-94.
- Kalafat, Y. (2006). *Kültürel kimlik algılayışına eleştirel bir yaklaşım*. http://turkoloji.cu.edu.tr/ HALKBILIM/kalafat_kulturel_kimlik.pdf adresinden (01.02.2021).
- Kısa-ca Film Atölyesi (2017). *Şivlilik Belgeseli*.
- Merriam, S.B. (2018). *Nitel Araştırma, Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (3. Baskıdan çeviri). (çev. Ed: Selahattin Turan) (Nobel Yayıncılık, Ankara).
- Merryfield, M.M., & Subedi, B. (2001). *The social studies curriculum*. Wayne Ross (Ed.), Decolonizing the mind for world-centered global education. (State University of Newyork Press, The USA).
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. (<https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>) (22.10.2020).
- Okudan, R. (2007). Ebu Bekr Şibli: Hayatı ve Tasavvuf Tarihindeki Yeri. *İlmi ve Akademik Araştırma Dergisi*, 8(19), 211-234.

- Özdemir, M. (2010) Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1): 323-343.
- Öztürk, C., & Oltuoğlu, R. (2002). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*. (Pegem A Yayıncılık, Ankara).
- Parlar, Z. (2016). Derleme sözlüğünde kuruyemiş, çerez anlamında kullanılan kelimeler. *Bartın Üniversitesi çeşm-i Cibani: Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları E – Dergisi*, 3(1), 21-32.
- Sarı, A. (2010). *Konya'nın geleneksel eğlence kültürü: Fener alayı ve Şivlilik*. 3. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Öğrenci Kongresi, İstanbul, 20-22 Eylül.
- Seçim, Y., & Şen, A. (2018). Konya mutfak kültürü üzerine nitel bir araştırma, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(32), 552-560.
- Sertkaya, K.B. (2010). *İlköğretim 2. kademe sosyal bilgiler dersi öğretiminde kültür aktarımı ve kültürel kimlik geliştirme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Balıkesir.
- Sidekli, S., & Karaca, L. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde yerel, kültürel miras öğelerinin kullanımına ilişkin öğretmen aday görüşleri, *Gaziosmanpaşa Bilimsel Araştırma Dergisi* (5), 20-38.
- Tomlinson-Clarke, S.M., & Clarke, D. (2010). Culturally focused community- centered service learning: An international cultural immersion experience. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 38(3), 166–175.
- Trilokekar, R.D, & Kukar, P. (2011). Disorienting experiences during study abroad: Reflections of pre-service teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 1141–1150.
- TRT Derin Kökler (2005). *Şivlilik Belgeseli*, TRT Yapım.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Güz, 543-559.
- Ulusoy, K. (2009). Sosyal Bilgiler dersi kültür ve miras öğrenme alanının işlenişinin 4. ve 5. sınıf öğrencileri tarafından değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 18, 1-26.
- UNESCO (2003). *Somut olmayan kültürel mirasın korunması sözleşmesi*. www.unesco.org/culture/ich/doc/src/00009-TR-PDF.pdf.(15.02.2021).
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. Baskı). (Seçkin Yayıncılık, Ankara).

EXTENDED SUMMARY

When the objectives planned to be gained by the students with the social studies lesson are examined, it is seen that many of the objectives are related to cultural elements, and it is necessary to use cultural elements in the lessons in order to reach the objectives (Deveci, 2009). It is an undeniable fact that the Şivlilik tradition, which is celebrated with enthusiasm in the city of Konya today, is one of the important tools in transferring our unwritten cultural heritage. However, it is also thought that the Şivlilik tradition celebrated in the past and today, when urbanization and technological developments have progressed at an unbelievable pace, will reflect the cultural change very well. In this context, the purpose of this study was to evaluate this important tradition in terms of social studies lesson culture transfer within the framework of the opinions of elderly individuals, social studies teachers and primary and secondary school students who have witnessed the Şivlilik tradition; and to make inferences about the relationship between formal culture transfer and informal culture transfer based on the results obtained.

Firstly, the necessary permissions were obtained from the Ministry of National Education and Nevşehir Hacı Bektaş Veli University Ethics Committee for the research. Using the phenomenology approach, which is one of the qualitative research models, interviews were conducted through semi-structured interview forms with a total of 20 volunteers (6 elderly individuals, 6 social studies teachers, 8 primary and secondary school students) who participated the tradition of Şivlilik. During the interviews, sound recordings were kept with prior permission, and the obtained data were analyzed using descriptive analysis method. The researcher was born in Konya city center and completed his primary, secondary and high school education in Konya city center. The first place of duty of the researcher, who has 14 years of experience as a classroom teacher, is Konya. The fact that the researcher has repeatedly experienced the tradition of Şivlilik and the events he has observed on this subject have played a key role in the selection of this subject.

According to the research findings, all the interviewed participants expressed that the Şivlilik tradition is an effective tool in gaining values such as cooperation, respect, love and solidarity which are also take part in the social studies curriculum. In addition, the view has also come to the forefront that Şivlilik can be an important tool in cultural transmission, which has a key role for socialization. Some participant statements are presented below:

“Şivlilik is a socializing activity that delights children. With the arrival of the first namaz, it actually means a joy in our lives, chatting with neighbors and chatting.” (Elderly Participant_2)

“Şivlilik contributes to the values of sharing, helping and solidarity from the values in the Social Studies curriculum.” (Social Studies Teacher Participant_3)

“Şivlilik teaches sharing with its educational side.” (Student Participant_7)

“In Şivlilik, we communicate with our elders.” (Student Participant_8)

As a result, it was determined that the Şivlilik tradition can make significant contributions to the social studies lesson in terms of both values education and the transmission of cultural heritage to other generations. Social studies lesson undertakes an important task to raise awareness in terms of culture transfer and values (Tomlinson-Clarke ve Clarke, 2010; Trilokekar ve Kukar, 2011). According to Gay (2014), culture has ever-changing dynamics and emerges in interaction. Therefore, some elements of the traditions that are part of the culture can change and disappear over time. At this point, formal education institutions and local governments have a lot of work. As Berkay (1990) emphasizes, the relationship between social change and development and education in our age is becoming more complicated. On the one hand, the responsibility of preserving social and cultural identities and, on the other hand, explaining new technologies and values to large masses is together. The social studies lesson, which is thought to use Şivlilik as an important tool in terms of cultural transfer and to be fed by this tradition, should also assume responsibility in order not to forget the Şivlilik tradition and not to undergo changes in the degree of corruption without breaking away from the realities of the age.

As a result of in his study Çengelci (2013), he found that cultural activities and out-of-class activities were not adequately implemented within the scope of social studies course. The results of the research of Avcı and Memişoğlu (2013) showed that cultural heritage items were not sufficiently included in the program. At this point, the value of Şivlilik activity, which is carried out in the local environment outside the school and incorporates many traditions, comes to the forefront.

An individual who joins the Şivlilik tradition is actually unwittingly fulfilling the sacred task of transferring cultural heritage to the next generation. It is thought that the fact that the Şivlilik tradition, which embodies such an important responsibility, can find application in other cities will be very useful for the continuation of cultural heritage (Çengelci, 2012). In order to embrace the culture of the person and serve its continuity, first of all, it is necessary to have a cultural identity. The social studies lesson is a course that takes the greatest responsibility for the person to have a cultural identity (Sertkaya, 2010).

İŞ YAŞAMINDA E-KELEPÇE VE DİJİTAL MOBBİNG ELECTRONIC HANDCUFFS AT WORK AND DIGITAL MOBBING

Perihan TÜZÜN

Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi
Isparta MYO

Finans, Bankacılık ve Sigortacılık Bölümü

perihantuzun@isparta.edu.tr

ORCID: 0000-0003-3245-2100

ÖZ

Geliş Tarihi:

30.03.2023

Kabul Tarihi:

11.06.2023

Yayın Tarihi:

30.06.2023

Anahtar Kelimeler

Dijital Mobbing,
Çalışma Yaşamı,
Siber Zorbalık,
Dijitalleşme

Keywords

Digital Mobbing,
Working Life,
Cyberbullying,
Digitalization

Dünya üzerinde meydana gelen hızlı teknolojik gelişmeler, kısa sürede çalışma hayatının merkezinde yerini almıştır. Bu durum çalışanlara kolay bir şekilde ulaşabilmeyi ve zaman kısıtının ortadan kalkmasına neden olmuştur. Her ne kadar yöneticiler ve işletme sahipleri açısından olumlu bir gelişme olarak değerlendirilse de çalışanlar üzerlerinde her geçen gün artan bir baskıya neden olmaktadır. Bu kapsamda dijital kanallar kullanılarak yapılan iletişimin nasıl gerçekleştiği önem arz etmektedir. Kimi zaman iş talepleri ile ilgili olarak kimi zaman ise doğrudan kişinin hedef alınması sonucu mobbing olgusu ortaya çıkmaktadır. Yüz yüze gerçekleşen mobbing çalışanların psikolojik ve fiziksel olarak zarar görmesine yol açmaktadır. Dijitalleşmeyle beraber çalışanların halihazırda maruz kaldıkları yüz yüze mobbing davranışları da dijital kanallara taşınmıştır. Bu çalışmada iş yaşamında yaşanan dijital mobbing olgusunun alan yazında ele alınış biçimini incelemek amaçlanmaktadır. Yapılan çalışmalarda dijital kanallar üzerinden gerçekleştirilen mobbing davranışları daha çok çocuk ve ergenler üzerinde araştırıldığı için çalışma hayatında da yaşanan bir durum olması nedeniyle iş yaşamında dijital mobbing konusunun incelenmesi önemlidir. Çalışma sonucunda, yapılan araştırmaların henüz yeterli seviyede olmadığı, hem çalışan hem de örgütler açısından zararlı sonuçları olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda dijital mobbingin iş hayatında önüne geçilebilmesi için bazı önerilerde bulunulmuştur.

ABSTRACT

Rapid technological developments in the world have taken its place at the center of working life in a short time. This situation has led to easy access to employees and the elimination of time constraints. Although it is considered as a positive development for managers and business owners, it causes an increasing pressure on employees day by day. In this context, it is important how the communication using digital channels is realized. Sometimes related to job demands and sometimes as a result of directly targeting the person, the mobbing phenomenon emerges. Face-to-face mobbing causes psychological and physical damage to employees. With digitalization, face-to-face mobbing behaviors that employees are already exposed to have been transferred to digital channels. In this study, it is aimed to examine how the digital mobbing phenomenon experienced in business life is handled in the literature. Since mobbing behaviors carried out through digital channels are mostly investigated on children and adolescents in the studies, it is important to examine the issue of digital mobbing in business life since it is also experienced in working life. As a result of the study, it was determined that the researchers conducted are not yet at a sufficient level and have harmful consequences for both employees and organizations. In this context, some suggestions have been made to prevent digital mobbing in business life.

DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1273786>

Atf/Cite as: Tüzün, P. (2023). İş yaşamında e-kelepçe ve dijital mobbing. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(2), 1141-1152.

Giriş

Teknoloji, günümüzde organizasyonel başarının ayrılmaz bir parçası haline gelmekte ve sonuç olarak verimlilik, üretkenlik, yenilikçilik vb. konularda çeşitli avantajlar elde edilmesini sağlamaktadır. Teknolojik gelişmeler sadece örgütsel rekabet gücünü artırmakla kalmaz, aynı zamanda örgütsel etkinliğin ayrılmaz bir parçası olmaya devam etmektedir. Bu açıdan, organizasyonel başarı ve teknolojik gelişme zaman içinde karşılıklı bağımlılık göstermektedir (D'Cruz ve Noronha, 2013). Teknolojik gelişmeler neticesinde iletişim kanallarının günden güne çeşitlenmesi, çalışanların daha önce yüz yüze gerçekleşen mobbing olgusuna, artık elektronik iletişim kanalları üzerinden maruz kalmasına neden olmaktadır. Bu durum iş hayatını büyük ölçüde verimli kılan ve kolaylaştıran teknolojinin karanlık taraflarından biri olarak ifade edilebilmektedir.

Bu çalışmada “dijital mobbing” olarak ifade edilen kavram, farklı yazarlar tarafından siber zorbalık (cyberbullying), teknolojik zorbalık, çevirim içi şiddet gibi farklı isimlerle ifade edilmiştir. Kişilerin zaman ve mekândan bağımsız olarak her an ulaşılabilir olması gibi nedenlerle dijitalleşen mobbing kavramı, görsel ve işitsel olarak kayıt altına alınabilir olması nedeniyle kişileri tekrar tekrar aynı duygu durumuna sokabilmektedir. Ayrıca aynı anda dijital platformlara bağlı tüm kişilere ulaşabilmesi, olayın küçük bir topluluk önünde gerçekleşmiş olmasından daha büyük etkiler yaratacaktır. Dijital mobbingi uygulayan failin kendini anonim hale getirebileceği bir platform üzerinden zorbalığı gerçekleştiriyor olması dijital mobbingin yıkıcı ve failin mağdurun yerine kendisini koyarak düşünmesini engelleyen bir durum olarak düşünülmektedir.

Mobbing ve Dijital Mobbing İlişkisi

İlk olarak Amerika’da işçilerin tazminat taleplerinin ana sebebi olarak belirlenen işyerinde taciz ve istismar ismiyle ortaya çıkan (Branch, Shallcross, Barker, Ramsay, ve Murray, 2021) mobbing, biri taciz edildiğinde, kırıldığında, sosyal olarak dışlandığında veya aşağılayıcı görevler üstlenmesi gerektiğinde ortaya çıkmaktadır. Genellikle mobbinge maruz kalan kişi, uygulayan kişiden daha aşağı bir konumdaysa meydana gelmektedir. İşyerinde mobbing, kişinin rızası olmadan olumsuz davranışları tekrarlamaya maruz kaldığı bir süreç olarak düşünülebilmektedir. Mobbing olgusunun içeriğinde (a) sistematik bir şekilde olumsuz eylemlere maruz kalma, (b) güç dengesizliği durumuna yol açan hedefler, (c) kendilerine zarar verme niyeti olduğu algısı ve (d) sağlıkları ve esenlikleri için ciddi olumsuz sonuçlar bulunmalıdır (Leon-Perez, Escartin ve Giorgi, 2021). Ayrıca bir davranışı mobbing olarak adlandırmak için, tekrarlayan şekilde (ör. haftada en az bir kez) ve uzun bir süre boyunca (ör. en az 6 ay) gerçekleşmesi gerekmektedir (Zapf ve Gross, 2001). Aynı zamanda içinde bulunulan toplumda bir ayrımcılık türü olarak değerlendirilen mobbing, mağdura karşı olumsuz yargılar oluşturmasını, hatta bu olumsuz yargıların içinde bulunulan organizasyonca benimsenmesini, bu yolla mağdurun topluluktan ayrı tutulmasını, “öteki” konumuna getirilmesini içermektedir (Atatanır, 2021).

Yaşamın her alanında artan çevrimiçi iletişimle birlikte, işyerinde mobbing gibi zararlı davranışların da dijital kanallar aracılığıyla gerçekleştirildiğini varsaymak mantıklı hale gelmektedir. Dijital mobbing yani elektronik cihazlar aracılığıyla yapılan zorbalık, son on yılda medyanın büyük ilgisini çekmeye başlamıştır (Forssell, 2016). Süreç içerisinde birçok araştırmacı tarafından konu incelenmiş ancak bu incelemelerin çoğu okul dönemindeki çocukları ve ergenleri kapsamakta (Çakır ve Kaygısız, 2020; Atatanır, 2021) olup çalışma yaşamı ile ilgili çalışmalar henüz düşük düzeydedir. Dijital mobbing kavramı ile çalışma hayatında yeni karşılaşmaya başlanması birçok farklı problemi beraberinde getirmiştir. Özellikle Covid-19 küresel salgının ortaya çıkması ile meydana gelen online ve evden çalışma uygulamalarının yaygınlaşması, çalışma hayatında yerin ve zamanın önemini ortadan kaldırmış ve dijitalleşmenin getirdiği birçok farklı iletişim kanalının insan yaşantısına dahil olması çalışanların üzerinde sürekli bir baskı oluşmasına neden olmuştur (Cerev ve Gürsul, 2021).

İletişim teknolojilerinin ve dijital medyanın kurumsal olarak güven vermesi, işyeri mobbinginin işyeri dijital mobbingine dönüşmesine sebep olmaktadır. İşyerinde meydana gelen mobbing; bireyleri, ilişkileri, organizasyonları ve toplumları etkilemektedir (Slazar, 2018). Sosyal medya platformları, dijital mesajlaşma uygulamaları, elektronik postalar gibi yöntemler aracılığı ile gerçekleşen dijital mobbingin çok çeşitli uygulanma türü ile karşılaşmaktadır. Örneğin; kişinin sosyal medya hesapları ele geçirilerek kişiye ait profillerin sahte, utanç verici, yasa dışı sayılabilecek türde resimler ya da belgeler yüklenerek kişinin baskı altına alınması şeklinde ortaya çıkabilmektedir (Cerev ve Gürsul, 2021). Bunun yanında, iş ile alakalı gibi görünen ancak zaman zaman kişiselleştirilmiş birtakım baskıların yapılması gündeme gelmektedir. Kimi zaman kişiselleştirilmiş şekilde

uygulanan baskılar, tüm çalışanlardan daha yüksek düzeyde iş beklenme gibi sonuçlar yaratarak mobbingin tek bir kişi üzerinde değil tüm çalışanları etkileyecek şekilde ortaya çıkmasına yol açmaktadır.

Araştırmacılardan bazıları yüz yüze mobbing de olduğu gibi tekrar eden olayların yaşanması sonucunda dijital mobbingin varlığından söz etmektedir (Axtell ve Sprigg, 2016; Farley ve Coyne, 2021; Forssell, 2016; Zhang ve Leidner, 2014). Bununla birlikte dijital mobbingin yüz yüze mobbingte benimsenen katı ifade, kavramın ötesinde olması gerekmektedir. Dijital mobbing kavramı, zaman içinde belirli bir hedefe yönelik bir taciz kampanyasına başlayan bir saldırganı içerebilirken, kurban açısından sadece bir kez maruz kalınmış olsa bile sürekli olarak geçmişe dönük erişilebilen, geniş bir kitle tarafından izlenen, kamuoyunda tekrarlanan olumsuz davranışları da içerebilecektir (Farley ve D'Cruz, 2021).

Dijital mobbingin yıkıcı yönüne dikkat çekmek için Atatanır (2021) sanal dünya dışındaki gerçek hayatta söylentileri yaymak, zaman ve çaba gerektiren eylemlerken, sanal dünya içerisinde sosyal medya ağları, haberleşme uygulamaları, elektronik postalar aracılığıyla fazla bir çaba göstermeden geniş kitlelere yayılmasının mümkün olduğundan bahsetmektedir. İşyerinde dijital mobbing, en az bir kere gerçekleşmiş ya da tekrar tekrar gerçekleşebilen, başka bir çalışanın özel hayatına kanunsuz bir şekilde müdahale etme etkisi bulunan ve bunu gerçekleştirirken dijital ortamda bulunan büyük bir izleyici kitlesinin takip etmesine olanak tanyan, bilgi ve iletişim araçlarının kullanımıyla ortaya çıkan iş kaynaklı negatif algılanan bütün davranışlar kastedilmektedir (Kanbur ve Kanbur, 2018, s. 242). Bahsi geçen tanımlardan yola çıkarak, yüz yüze mobbing ya da yıldırma konusunda davranışların sistematik ve süregelen davranışlar olması beklenirken, dijital mobbing’de ise yıldırma davranışının bir kez bile gerçekleşmesi durumunda dijital mobbing sayılabileceği düşünülmektedir. Sanal olarak yapılmış her bir yıldırma davranışı, dünyayı “küçük bir köy” haline getiren sonsuz internet aleminde bir “iz” olarak kalacağı için mağdur açısından kaçacak yer kalmadığını hissetmesine yol açabilecektir.

Dijital Mobbingin Özellikleri

Dijital mobbing, çalışma alanıyla bağlantılı belirli bir zorbalık biçimidir. Bu nedenle bilgi ve iletişim teknolojileri, dijital medya ve internet kullanılarak siber uzayda uygulanan değiştirilmiş bir mobbing şekli olarak değerlendirilmektedir. Kohut (2008)’a göre teknolojiler, sınırları, hudutları, vicdanları olmayan hain silahlar sağlamaktadır. İnternet, bilgi toplumu dünyasını değiştirmiş ve sanayileşmiş ülkelerde hayatı kolaylaştırmıştır. Ancak aynı zamanda, hayal edilemeyecek güce sahip psikolojik bir silah olarak değerlendirilmektedir. Dijital mobbing saldırganı bilgi ve iletişim şeklinde çok daha güçlü ve aldatıcı teknolojik silahlar sunmaktadır. Dijital mobbing, büyük ölçüde bir fail tarafından çevrimiçi veya kablosuz iletişim teknolojisi ve cihazları aracılığıyla başlatılan uygunsuz, istenmeyen sosyal değişim davranışları olarak görülmektedir (Piotrowski, 2012). Dijital mobbing davranışları, farklı dijital ortamlar aracılığıyla iletiildiği için büyük bir potansiyel kitleye sahiptir, bu da kolayca saklanabilmeleri, paylaşılabilimleri ve tekrar tekrar görüntülenebilmeleri anlamına gelmektedir. Bu nedenle, tekrarın önemi veya anlamı tek bir eylem olarak tartışılabilir, örneğin sosyal medyaya mesaj göndermek veya fotoğraf yüklemek birkaç kez görüntülenebilmekte ve kolayca dağıtılabilmektedir (Patchin ve Hinduja, 2006; Slonje ve Smith, 2008).

Dijital mobbing’in geleneksel mobbingde bulunmayan üç ayırt edici özelliği bulunmaktadır. Bunlardan ilki “anonimlik” olarak değerlendirilmektedir. Bazı zamanlarda dijital mobbingin kurbanı, failin kim olduğunu bilemez. Bu yönüyle, dijital mobbing failinin sosyal kısıtlamalardan ve sorumluluklardan kaçmasına izin vermektedir. İkincisi, kolay bir şekilde yaygınlaşabilmesidir. Örneğin, taciz veya iftira, videolar veya metin mesajları yoluyla sızdırılırsa çok sayıda kişiye ulaşabilmektedir. Üçüncüsü ise konumdan ve zamandan bağımsız olması olarak değerlendirilmesidir. Dijital mobbing, gün boyunca her yerde ve her zaman meydana gelebilmektedir. Ayrıca Japonya’da uzaktan çalışan kişilerle yapılan bir çalışma sonucunda yüz yüze gerçekleşen mobbingin daha ziyade çalışma arkadaşları ve üstlerinden aldıkları düşük destekle anlamlı olduğu bunun yanında dijital mobbingin ise iş yükünün fazlalığıyla ilişkili olduğu bulunmuştur (Ikeda, ve diğerleri, 2022). İş yerinde gerçekleşmekte olduğu yaygın olarak kabul gören yüz yüze mobbing olgusundan ayrı düşünülemeyen ancak kendi içinde farklı özellikleri ve dinamikleri bulunan dijital mobbing konusu daha güncel hale gelmiştir. Ancak genel olarak okul çocuklarında ve ergenler üzerinde çalışmalara konu edilmiş olmasına rağmen işyerlerinde de maruz kalındığı bilinen işyerinde mobbing davranışının dijitalle yansımaları anlayabilmek adına işyerinde dijital mobbing olgusuna değinmek gerekmektedir.

İşyerinde Dijital Mobbing Olgusu

İşyerinde yüz yüze mobbing ile dijital mobbing benzer kavramlar olarak değerlendirilirken, işyeri dijital mobbing olgusu iletişim teknolojilerinin kullanımı ile internete kadar uzanmakta ve sadece işyeri ortamı ile sınırlı kalmamaktadır. Örneğin, bir kişinin evinden veya iş yeri dışındaki bir ortamdan mobil cihaz kullanarak bir amir veya yönetici tarafından dijital mobbinge maruz kalması mümkündür (Salazar, 2017). İşyerinde uygulanan dijital mobbingi anlamak için -temel yetişkin yükümlülüklerinin yerine getirilmesi adına zorunlu olan- işgücüne katılımın, evrensel bir rol oynadığını bilmek önem arz etmektedir. Ayrıca ortak bir işvereni paylaşan işçiler genellikle birbirlerini tanır veya potansiyel olarak tanıyabilir ve bu nedenle işyerine dayalı mobbing olgusu genellikle yabancıları içermemektedir. Ayrıca, işyerinde herhangi bir şekilde gerçekleştirilen suistimal tespit edilmesi, raporlanması ve doğrulanması durumunda, işten çıkarma noktasına kadar büyük boyutlarda cezalandırılabilir niteliktedir. Bunun gibi nedenlerle işyerinde dijital mobbingin ne anlama geldiğini anlamak önemlidir.

Dijital mobbing olgusu, sonuçları düşünüldüğünde oldukça yıkıcı ve hem çalışana hem de çalıştığı organizasyona zarar veren nitelikte bir tecrübe olarak düşünülmektedir. İşyerinde dijital mobbing aynı zamanda bir stres etkeni olarak değerlendirilmektedir. Geçici stres yaratan durumlar sadece rahatsız edici olabilirken, kronik stres, bireylerin fiziksel ve zihinsel sağlığını daha uzun vadede etkileyebilmektedir (Loh ve Snyman, 2020). Bu durum özellikle işyeri siber zorbalığı söz konusu olduğunda daha belirgindir. Sprigg, Axtell, Farley, ve Coyne (2012), dijital mobbingin doğası gereği (örneğin, failerin anonimliği, geniş medya izleyicisinin her zaman ve her yerde mağdurlara ayırım gözetmeksizin erişebilmesi) mağdurların zihinsel ortamdan tamamen kaçmalarını oldukça zorlaştırmıştır. Böylece kişiler mobbinge uğradığı algısından uzaklaşmamaktadır.

Dijital mobbing, mekansal, zamansal ve ilişkisel sınırları aşabilmektedir. Erişim ve etki bakımından farklılık gösterebilmektedir. Dijital medya ile mağdurlar, çalışma saatleri ve ofis binaları dışında her zaman ve her yerde zorbalığa maruz kalabilmektedir. Çünkü çalışanlardan günümüzün rekabetçi ortamında sürekli (zaman ve mekândan bağımsız) olarak erişilebilir olmaları beklenmektedir. Bu durum, her türlü elektronik iletişim kanalının “elektronik bir kelepçe” olarak çalışanın hayatında var olmasına yol açmaktadır. Böylece iş çevresindeki genel, fiziksel ve zamansal sınırlar daha az önemli hale gelmektedir. Zorbalığa uğrayan işçilerin aile üyeleri de bu tür uygunsuz davranışların hedefi olarak zorbalık eylemine dahil edilebilmekte veya en azından işyeri ilişkilerinin sınırlarını ihlal ederek ve istismarın kapsamını genişleterek kişinin özel alanına çekilebilmektedir. Zorbalık eylemlerinin işyeri dışına doğru taşması, ilgili herkes için etkilerini ağırlaştırmaktadır (D'Cruz, 2016).

Covid-19 küresel salgınının etkisiyle hızlı bir şekilde artan evden çalışma uygulamaları aynı zamanda çalışanları denetleyen pozisyonlarda görev yapan üstlerin ya da işverenin dijital iletişim kanalları üzerinden gerçekleştirdiği ve mobbing sayılabilecek şekilde çalışanların aşırı denetimi, daha fazla çalışılması yönündeki baskılar, çalışanların motivasyonu, verimliliği ve performansını azaltacak şekilde tutum ve davranışları evde çalışmayı daha stresli hale getirmektedir (Yıldırım ve Tur, 2021). Çalışanların evden çalışmaları adeta yöneticileri rahatsız etmekte, çalışanın daha fazla denetlenmesi gerektiğini düşünmekte, çalışanın çalışma saatlerinde istirahat ettiğini düşündüğünü çalışana rahatsız edici biçimde aktarmaktadır.

Çalışma hayatında “dijital mobbing” konusu ile ilgili yapılan akademik çalışmalar incelendiğinde, Forssell (2016) yaptığı araştırma sonucunda yüz yüze mobbinge maruz kalan bireylerde cinsiyet veya örgütsel konum ile anlamlı bir ilişki bulunmazken erkeklerin kadınlara göre daha yüksek oranda dijital mobbinge maruz kaldığını ifade etmiştir. Bu çalışmadan dört yıl sonra Forssell (2020) genel olarak kadın ve erkek çalışanların mobbing olgusuna vermiş olduğu tepkilerin farklılaştığını bulmuştur. Yöneticilerden gelen düşük desteğin erkek yöneticiler, yönetici olmayan erkekler ve yönetici olmayan kadınlar için dijital mobbing davranışlarına diğer çalışanlara kıyasla daha fazla maruz kalma durumunu ortaya koymuştur. Aynı zamanda kadın yöneticiler için, meslektaşlarından aldıkları destek düşük düzeydeyse dijital mobbing davranışına maruz kalma ihtimallerinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Privitera ve Campbell (2009) imalat ortamları gibi erkek egemen işyerlerinin, işyerinde mobbing riskini artırdığını tespit etmiştir. Ancak bu sektörde dijital mobbingin yaygınlığı daha önce incelenmemiştir. Erkeklerin iş yerinde yüz yüze mobbing ve dijital mobbingin yaygınlığı ve yöntemlerinin araştırıldığı çalışmada, ankete katılanların %34'ünün yüz yüze ve %10,7'sinin dijital mobbinge maruz kaldığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca dikkat çekici bir başka sonuç, dijital mobbinge maruz kalanların aynı zamanda yüz yüze mobbing yaşadıklarıdır. Özel okul öğretmenleri üzerinde yapılan bir başka çalışmada, dijital mobbing uygulamalarının zaman ve mekân

kavramlarını ortadan kaldırdığı, sonuç olarak bireysel ve genel sorunların ortaya çıktığı ve çalışma ilişkilerinin olumsuz olarak etkilendiği bulunmuştur (Cerev ve Gürsul, 2021).

Dikmen ve Tuncer (2017) akademisyenler üzerinde gerçekleştirdiği araştırma sonucunda, dijital mobbingin genel olarak farkında olduklarını, dijital mobbinge başa çıkmak için çeşitli yöntemlere vakıf oldukları ancak buna rağmen yine de zaman zaman dijital mobbinge maruz kaldıklarını ifade etmektedir. Dijital mobbingin görünmezlik ve anonimlik sağladığını belirten D'Cruz ve Noronha (2013)'a göre uygulamadaki farklı tarz ve şekiller çok farklı sonuçlara yol açabilecektir. Örneğin; kişisel metin ya da elektronik postalar aracılığıyla dijital mobbinge maruz kalındığında kurban, mağduriyeti hakkında konuşmaya isteksiz olabilir; ancak dijital mobbing seyircilerin de görebileceği şekillerde gerçekleştiğinden seyircilerin kayıtsızlıktan destek bulmaya kadar çeşitlenen birçok farklı tepki verilebileceği belirtilmiştir.

Özellikle Covid-19 küresel salgın hastalık dönemi başlangıcı ile uzaktan çalışmanın çalışma yaşamında daha sık rastlanır bir hale gelmesi ve iş ile ilgili iletişimin yüz yüze olmasından ziyade dijital kanallar kullanılarak yapılması sonucu ortaya çıkan dijital mobbing olgusu ile ilgili yapılan bir çalışmada evden çalışan özel sektör çalışanları ile görüşülmüş, çalışanların beklentilerinin uzaktan çalışmayla azalacağı yönünde olmasına rağmen mobbing olgusunun dijital kanallar üzerinden gerçekleşmesi söz konusu olmuştur (Yıldırım ve Tur, 2021). Oksanen, Oksa, Savela, Kaakinen ve Ellonen (2020), sosyal medya kimlik balonları yaklaşımını benimseyerek yaptıkları çalışma sonucunda, kurbanların genç, aktif profesyonel sosyal medya kullanıcıları olduklarını belirtmiştir. Sosyal medya kimlik balonlarında bulunan mağdurlar, diğer mağdurlara göre daha yüksek psikolojik sıkıntı, bitkinlik ve teknostres¹ yaşadıklarını bildirmiştir. Kadınlar ve dijital mobbing ilişkisinin araştırıldığı bir çalışmada, görsel spor medyası çalışan kadınların dijital mobbinge maruz kalmasında psikolojik temelli ve cinsiyet temelli olmak üzere iki kategori bulunduğu sonucuna ulaşılmış ve konuyla ilgili hukuksal düzenlemelerin gerçekleştirilmesi gerektiği önerilmiştir (Aktaş ve Ekin, 2021). Dijital mobbing ve örgütsel dışlanma arasındaki ilişkinin incelendiği (Öz ve Mete, 2021) çalışmada, dijital mobbing ile örgütsel dışlanma arasında çok düşük ve negatif bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca kişilerin demografik özelliklerine göre dijital mobbing tutumları arasında anlamlı bir farktan söz edilememiştir. Siber mağduriyet ve dijital mobbing ilişkisinin araştırıldığı bir başka çalışmada ise siber mağduriyet yaşayan okul yöneticileri ve öğretmenlerin özsaygısı ve dijital mobbinge ilişkin duyarlılığı arasında orta düzey, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucu ortaya koyulmuştur (Çakır ve Kaygısız, 2020). Eğitim sektöründe gerçekleştirilmiş dijital mobbing ölçeğinin geliştirilmesi üzerine çalışmalar da (Kanbur ve Kanbur, 2018; Karabatak ve Alanoglu, 2020; Kayapalı Yıldırım ve Ekinci, 2019) bulunmaktadır. Ayrıca çalışma yaşamında dijital mobbing davranışlarının çalışanlara yönelik sonuçlarının incelenmesi söz konusu olan çalışmada, yüz yüze zorbalık araştırmalarının aksine, dijital mobbing davranışının sağlık, esenlik, işe bağlılık ve işten ayrılma niyeti ile doğrudan ilişkilerden çok dolaylı ilişkiler olduğu bulunmuştur (Muhonen, Jönsson ve Backström, 2017).

Çalışma hayatının şekil değiştirmesi nedeniyle iletişim araçlarının çeşitlenmesi ve uzaktan bağlantılarla en basit toplantıların dahi yüz yüze olmaktan ziyade uzaktan bağlantı yöntemleri ile gerçekleştirilmesi, çalışanların gerçek dünyada olduğu gibi birçok sosyal medya aracı ve dijital iletişim platformlarında varlık göstermesi gibi birçok etken dijital mobbing davranışının gelişimine neden olmuştur. Çoğu zaman kimliklerin gizlenebiliyor oluşu, kişilerin yüz yüze iletişimde birbirine söyleyemeyeceği kadar sert yorum ve eleştirileri dijital mecralar aracılığıyla oldukça rahat bir biçimde söyleyebilme cesaretine sahip olması mobbing olgusunun dijitalleşmesinin önünü açmıştır. Çalışanların bağlı oldukları üstlerinin, çalışma şekillerinin değişmesi sonucunda çalışanların dinlenme vakitlerinde dahi iş delege edebilmelerine ve daha önceden verilmiş olan görevlerin sonuçları ile ilgili çalışanları sorgulayabilmeleri de kimi çalışanlar tarafından dijital mobbing olarak adlandırılabilir.

İşyerinde Dijital Mobbingin Etkileri

Profesyonel endüstri kuruluşları tarafından yürütülen son araştırmalar, bilgi teknolojilerinin nasıl kullanıldığına dair ilginç ve genellikle endişe verici kanıtlar ortaya koymaktadır. Örneğin, kullanıcıların yüzde 43'ü akıllı telefon kullanımını stresli buluyorken kullanıcıların yüzde 60'ı mesaj ve e-posta için telefonlarını kontrol etmeden bir saat bile duramadıklarını belirtmiştir. Bunun yanında kullanıcıların yüzde 30'u yemek yerken, yüzde 24'ü araç

¹ "Teknostres" kavramı ilk kez Charles BROD tarafından kullanılmış ve tanımını "yeni teknolojilere uyum sağlayamamaktan doğan, modern bir adaptasyon hastalığıdır" olarak ifade etmiştir (Akınoğlu, 1993).

kullanırken, yüzde 54'ü ise gece yarısı veya uyanır uyanmaz akıllı telefonlarını kontrol ettiklerini bildirmiştir (D'Arcy, Gupta, Tarafdar, & Turel, 2014). Bu oranlar, iş içerikli güncellemelerin takip edilmesi konusunda fikir vermeseler de maruz kalınan sürenin uzunluğu ve bu süre zarfında iş ile ilgili bildirimlerin iletilmesi açısından önemli veriler sunmaktadır. Zamanın büyük bir kısmının elektronik haberleşme yöntemleriyle geçiriliyor olması, ortaya çıkan dijital mobbing olgusundan kaçışın zorlaştırmakta ve çalışanlar üzerinde birçok olumsuz etki ortaya çıkarmaktadır.

Görsel spor medyasında çalışan kadınların siber zorbalığa maruz kalmalarını araştıran Aktaş Üstün ve Ekin (2021) çalışmalarında, bu sektörde çalışmakta olan kadınların, dijital mobbinge maruz kalmaları sonucunda sürekli olarak kendilerini ispat etme çabası içinde olmak zorunda kaldıklarını ifade ettiklerini aktarmıştır. Bireyin kişilik yapısı, uygulanan dijital mobbingten ne şekilde etkileneceğini farklılaştırmaktadır. Örneğin sosyal medya ve diğer dijital etkileşim araçlarını etkin ve aktif olarak kullanan çalışanların dijital mobbingten çok daha derin etkilenmeleri mümkün olmaktadır. Ayrıca dijital mobbinge maruz kalan çalışanların psikolojik iyi oluşlarının diğer çalışanlarla kıyaslandığında daha düşük düzeyde gerçekleştiği görülmüştür (Oksanen vd., 2020).

Baruch (2005), e-posta yoluyla gerçekleşen mobbingin çalışanların kaygısı, işten ayrılma niyeti ve iş tatminsizliği ile olumlu bir şekilde ilişkili olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde, Sprigg ve ark. (2012), dijital mobbinge uğrayan çalışanların, geleneksel olarak mobbinge maruz kalan çalışanlara göre daha fazla zihinsel gerilime (örneğin stres) maruz kaldıklarını ve iş tatminlerinin daha düşük olduğunu bulmuştur. Carlson ve ark. (2012), amirleri tarafından doğrudan tehdit edilen astların, tüm zamanlarını ve enerjilerini amirleri tarafından kendilerine yöneltilen tehditle uğraşmak zorunda kaldıkları için tükenmişlik yaşadıklarını bulmuştur.

Örgüt açısından sonuçları ele alındığında, güven kaybı çok büyük bir problem olarak ortaya çıkmaktadır. İşyerinde dijital ya da yüz yüze olması fark etmeksizin mobbing olgusunun önlenmesi için harekete geçilmediğinde ya da örtük biçimde bu saldırıların görmezden gelinmesi gibi durumlar söz konusu olduğunda hem saldırganlar eylemlerine devam edecek hem de kurumsal kültürün yıpranmasına neden olarak örgütte güven kaybına neden olacaktır (Atatanır, 2021). Cerev ve Gürsul (2021) özel okul öğretmenleri üzerinde yaptıkları araştırmada dijital mobbingin hem bireysel anlamda hem de örgüt açısından çalışma ilişkilerini zedelediği sonucuna ulaşmıştır.

Muhonen, Jönsson ve Backström (2017) yaptıkları araştırma sonucunda, sosyal örgüt ikliminin dijital mobbing davranışı ile sağlık, esenlik, işe bağlılık ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide aracı bir role sahip olabileceğini bulmuştur. Ayrıca dijital mobbing davranışının sağlık, esenlik, işe bağlılık ve işten ayrılma niyeti ile doğrudan ilişkilerden daha güçlü dolaylı ilişkilere sahip olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

Algılanan örgütsel politikanın, öfke ve korku gibi ayrı ayrı olumsuz duygularla pozitif olarak ilişkili olduğunu belirten Malik ve Pichler (2022) araştırmalarında, elde edilen sonuçlarda öfke ve dijital mobbingin pozitif olarak ilişkili olduğunu, korkunun ise yüz yüze mobbinge maruz kalmayla pozitif olarak ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca yüz yüze mobbing kurbanlarının dijital mobbinge karşı olumlu bir tutum geliştirebilecekleri ve daha güçlü yüz yüze mobbing uygulayanlara çevrimiçi, muhtemelen anonim olarak misilleme yapabilecekleri fikrini ortaya atmıştır. Farley ve arkadaşları (2015) stajyer doktorlar üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında dijital mobbing için kendini suçlama ve zihinsel gerginlik arasındaki ilişkiye olumsuz duyguların aracılık ettiğini ve bu nedenle bir bireyin onuru ihlal edilmemiş olsa bile, güçsüzleşmenin ortaya çıkabileceğini ortaya koymuştur. Araştırma sonuçlarına göre kişiler, dijital mobbinge maruz kalmanın kendi eylemlerden kaynaklandığını algılayarak özgüvenlerini azaltmış olabilmektedir. Örneğin, stajyer bir doktor iş sırasında bir hata yaparsa ve bu hatadan dolayı e-posta yoluyla tacize uğrarsa, beceriksizliği nedeniyle bu tacizi kendi başına getirdiğini algılayabilmektedir.

Czakert ve Berger (2022) İspanya ve Almanya'da kültürlerarası gerçekleştirdikleri çalışmada, çoklu arabuluculuk modellerini kullanarak ulaştıkları sonuçlara göre negatif (pasif-kaçıngan) liderliğin rol ve takım stres faktörlerini ve dolayısıyla işyerinde dijital mobbinge maruziyeti artırdığı buna karşın pozitif (dönüşümcü) liderliğin ise aynı stres faktörlerini azalttığını ve dolayısıyla işyerinde dijital mobbinge maruziyeti azalttığını ortaya koymuştur. Sonuçta, kültürler arası farklılıklar bulunmamıştır. İşyerinde dijital mobbing yaşamının psikolojik sıkıntıya, teknostrese, iş yorgunluğuna ve işe bağlılığın azalmasına yol açtığını gösteren Finlandiya'da yapılan bir araştırmada ayrıca uzaktan çalışmanın ve sosyal medya kullanımının etkileri de araştırılmıştır. Sonuçlara göre,

işyerinde dijital mobbingin kurbanlar ve sonuç olarak tüm kuruluşlar için zararlı sonuçları olabileceği doğrulanmıştır (Celuch, Oksa, Savela, & Oksanen, 2022). Dijital ve geleneksel işyeri mobbinginin, örgütsel adaletin ve sosyal desteğin psikolojik sıkıntı üzerindeki etkilerini inceleyen bir diğer araştırmada, yönetici desteğinin geleneksel mobbing ile psikolojik sıkıntı arasındaki ilişkide kısmi, dijital mobbing ile psikolojik stres arasındaki ilişkide ise tam bir aracılık etkisinin bulunduğu ifade edilmiştir (Desrumaux, Hellemans, Malola, & Jeoffrion, 2021)

Sonuç

Dijitalleşme çağının 7/24 kişilere ulaşılabilirlik sağlaması, olumlu birçok özelliğinin yanında olumsuz bazı sonuçlara yol açabilmektedir. Özellikle çalışanlar açısından, mesai saatleri dışında da ulaşılabilir olmak kimi zaman rahatsız edici boyutlara ulaşabilmektedir. Çalışma ve dinlenme saatlerinin birbirinin içine geçmiş olması, çalışanın hem işte hem de dinlenme saatlerinde mecburen işi ile meşgul olmasına neden olmaktadır. Kimi çalışanlar için bu bir problem olarak görülmemektedir. Ancak, çalışanların büyük bir kısmının bu yaşayış tarzından şikayetçi olduğu söylenebilir. İşverenler açısından ise günün her saati ulaşılabilir olan ve işveren taleplerini en kısa sürede karşılamaya çalışan kişiler tercih sebebi olabilmektedir. Düşünülmesi gereken nokta ise işinden uzaklaşıp hem psikolojik hem de bedensel olarak rahatladığı dinlenme zamanlarının çalışana kalması gerekliliğidir. Çalışmada “elektronik kelepçe” olarak adlandırılmış dijital iletişim yollarının tümü ise bu durumu oldukça zorlaştırmaktadır. Dinlenme zamanlarında çalışandan üstleri ve eşitleri tarafından elektronik yollarla talep edilen bazı iş ve işlemler ise mobbing olarak algılanabilmektedir. Çünkü, iletişim her ne kadar iş ile ilgili talepleri içerse de kullanılan dil ve üslup, çalışan açısından mobbing öğelerini oluşturabilmektedir.

Çalışanlar açısından işyerinde beraber çalıştığı kişiler tarafından eşitleri, astları ya da üstleri olması fark etmeksizin maruz kalınan olumsuz eleştiriler, psikolojik baskılar, yıldırma ve hakaret içerikli davranışlar yeterince zor olmaktadır. Aynı zamanda bu durum dijital kanallar aracılığı ile gerçekleşmesi, iletişimin ses kayıtları ya da yazılı metinler şeklinde olması nedeniyle sadece o anlık olmaktan çıkıp, süreklilik arz eden bir duruma dönüşmesine yol açmaktadır. Çalışan, bir seferlik maruz kaldığı olumsuz bir eleştiri ya da davranışa, işi ile ilgili bir sebeple farklı zamanlarda yazışmalar ve video kayıtları gibi daha önce kaydedilmiş materyallerin içeriğine göz atmak durumunda kalabilmekte ve yaşadığı olumsuz tecrübeyi tekrar tekrar yaşayabilmektedir.

Kişinin iş ortamında yaşadığı stresin haricinde çalışma arkadaşlarının mobbing olarak adlandırılacak davranışlarına maruz kalması, ilk etapta kişi üzerinde korku, stres gibi olumsuz bazı psikolojik etkiler meydana getirebilir. Ancak bu davranışların herkesin gözü önünde sayılabilecek dijital kanallar yoluyla gerçekleşmiş olması, konunun tekrar tekrar gündeme gelebilmesini mümkün hale getirecek ve çalışanın aynı stresi defalarca yaşamasına neden olabilecektir. Bu durum çalışana -her ne kadar psikolojik gibi görünse de- bir süre sonra fiziksel olarak zararlar verebilecek ve çalışma verimini düşüreceği için ilerleyen aşamalarda çalıştığı işletmeye de zararı dokunacaktır.

Dijital mobbing, kimliklerin gizlenebilirliği nedeniyle, kişinin karşısındaki insana yüz yüze söyleyemeyeceği olumsuz ifadeleri rahatlıkla söyleyebildiği bir ortam olması nedeniyle çalışanlar açısından oldukça büyük bir tehlike olarak algılanmaktadır. İşletmeler, çalışma ortamındaki verimliliği ve çalışma huzurunu olumsuz yönde etkileyen bu durum karşısında bir takım önlemler geliştirmelidir. Kimi zaman yöneticiler yaptıkları davranışların dijital anlamda mobbing olarak algılanabileceğini düşünmeden, bu davranışın yapılan işin gereği olarak görebilmekte ancak karşı taraf tarafından algılanışı ve etkileri tahmin edilenden büyük olabilmektedir.

Öneriler

Çalışma yaşamının değişikliğe uğrayan dinamikleri çalışanların kendilerini tehdit altında hissetmelerine neden olabilmektedir. Dijitalleşme her ne kadar geçmiş yirmi yılı aşkın süredir iş yaşantısına dahil olmuş olsa da yönetim kademesinden gelen bazı talepler yüz yüze iletişimde belki yanlış anlaşılmaya yol açmayacak olsa bile iletişimin dijital kanallar üzerinden yürütülmesi sebebiyle olumsuz algılanabilmektedir. Burada önemli olan konu iletişimin kurulurken, işyerinde karşıdaki kişinin ast, eşit ya da üst olduğunu düşünmeksizin empati ile yaklaşmak ve yanlış anlaşılmaya açık olabilecek yorumların ve eleştirilerin doğru şekilde karşı tarafa yansıtılmasıdır. İşin ya da çözülmesi gereken konunun acil ve önemli olması elbette bu iletişimde etkili olmaktadır. Ancak iletişimin sekteye uğramaması, çalışanın kendisine dijital mobbing yapıldığını algılamaması için üzerinde hassasiyetle düşünülmesi gerekmektedir.

Genel eğilim olarak mobbing mağdurlarının psikolojik olarak desteklenmesi önerilmektedir. Ancak konunun çözümü aslında mobbingi uygulayan tarafın davranışlarını düzeltmesinden geçmektedir. Bu nedenle, mobbing uygulayan ya da uygulamaya yatkınlığı bulunan kişileri tespit edebilmek adına çalışanlara işe alım aşamasından itibaren belirli periyotlarda “psikolojik davranış testleri” uygulanabilir. Bu şekilde davranış değişiklikleri sağlanabilmesi için çalışanlar desteklenebilir. Öte yandan işletmeler bu konuyla ilgili olarak, olumsuzluğu ortaya çıkaran “teknoloji” nin kendisinden faydalanarak dijital olarak gerçekleştirilen mobbingin önüne geçebilir. Örneğin, yapay zekâ uygulamalarının oldukça geliştiği günümüzde, dijital iletişimde mobbing olarak algılanabilecek tüm unsurların önüne geçebilecek algoritmalarından faydalanabilir.

Organizasyonların dijital mobbingin engellenmesi konusunda oluşturacakları stratejilerin yanında, ülkenin tümünde uygulanmakta olan çalışma hayatı ile ilgili mevzuatın mobbing ile ilgili hükümlerinin kısa süre içinde dijital ortamlara uyarlanabilmesi, caydırıcı düzeyde cezalandırma uygulamalarının devreye alınması, devlet kurumu çalışanlarından başlanarak özel sektöre yayılacak uygulamalar bütününe yürürlüğe koyulması yerinde olacaktır.

Kaynakça

- Aktaş, Ü. N., ve Ekin, M. (2021). Görsel Spor Medyasında Çalışan Kadınların Uğradıkları Siber Zorbalık Hakkında Görüşleri. *Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi*, 3(Özel Sayı), 15-23.
- Atatanır, H. (2021). Çalışma Yaşamında Bir Ayrımcılık Türü Olarak Mobbing ve Siber Boyutu. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(42). 1621-1639.
- Baruch, Y. (2005). Bullying on the Net. *Information and Management*, 42(2), 361-371.
- Branch, S., Shallcross, L., Barker, M., Ramsay, S., & Murray, J. P. (2021). Theoretical Frameworks That Have Explained Workplace Bullying: Retracing Contributions Across the Decades. P. D'Cruz, E. Noronha, G. Notelaers, ve C. Rayner (Eds.), *Handbooks of Workplace Bullying, Emotional Abuse and Harassment Series Concepts, Approaches and Methods (Cilt 1)*. Singapore: Springer, pp.87-130.
- Carlson, D., Ferguson, M., Hunter, E., & Whitten, D. (2012). Abusive Supervision and Work-family Conflict: the Path Through Emotional Labor and Burnout. *The Leadership Quarterly*, 23(5), 849-859.
- Celuch, M., Oksa, R., Savela, N., & Oksanen, A. (2022). Longitudinal Effects of Cyberbullying at Work on Well-being and Strain: A Five-wave Survey Study. *New Media & Society*, 00(0), 1-23.
- Cerev, G., ve Gürsul, A. (2021). “İşyerinde Teknolojik Taciz: Dijital Mobing Üzerine Bir Araştırma”. *Pearson Journal Of Social Sciences & Humanities*, 117-132.
- Coyne, I., Farley, S., Axtell, C., Sprigg, C., Best, L., & Kwok, O. (2017). “Understanding the Relationship Between Experiencing Workplace Cyberbullying, Employee Mental Strain and Job Satisfaction: A Dysempowerment Approach”. *The International Journal of Human Resource Management*, 28(7), 945-972.
- Czakert, J., & Berger, R. (2022). The Indirect Role of Passive-Avoidant and Transformational Leadership through Job and Team Level Stressors on Workplace Cyberbullying. *Environ. Res. Public Health*, 19(15894), 1-19.
- Çakır, Ç., ve G., K. E. (2020). “Çalışma Yaşamında Siber Mağduriyet ve Siber Zorbaliğa İlişkin Duyarlılığın Özsaygıya Etkisi”. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(30), 2504-2527.
- D'Arcy, J., Gupta, A., Tarafdar, M., & Turel, O. (2014). Reflecting on the “Dark Side” of Information Technology Use. *Communications of the Association for Information Systems*, 35(5), 109-118.
- D'Cruz, P., & Noronha, E. (2013). “Navigating the Extended Reach: Target Experiences of Cyberbullying at Work”. *Information and Organization* (23), 324-343.
- D'Cruz, P. (2016). Cyberbullying at Work: Experiences of Indian Employees. J. Webster, & K. Randle (Dü) içinde, *Virtual Workers and the Global Labour Market* (s. 239-259). Springer Nature.

- Desrumaux, P., Hellemans, C., Malola, P., & Jeoffrion, C. (2021). How do Cyber- and Traditional Workplace Bullying, Organizational Justice and Social Support, Affect Psychological Distress Among Civil Servants?, *Le Travail Humain*, 3(84), 233-256.
- Dikmen, M., ve Tuncer, M. (2017). "Akademisyenlerin Siber Zorbalığa Yönelik Algıları ve Mücadele Etme Yöntemleri". *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 675-686.
- Farley, S., Coyne, I., Sprigg, C., Axtell, C., & Subramanian, G. (2015). Exploring the impact of workplace cyberbullying on trainee doctors. *Medical Education*, (49), 436-443.
- Farley, S., Coyne, I., Axtell, C., & Sprigg, C. (2016). Design, Development and Validation of a Workplace Cyberbullying Measure the WCM. *Work & Stress*, 30(4), 293-317.
- Farley, S. C., & D'Cruz, P. (2021). Cyberbullying at Work: Understanding the Influence of Technology. P. D'Cruz, E. Noronha, G. Notelaers, ve C. Rayner (Eds.), *Handbooks of Workplace Bullying, Emotional Abuse and Harassment Series Concepts, Approaches and Methods* Singapore: Springer, pp. 233-263.
- Forsell, R. (2016). "Exploring Cyberbullying and Face-to-face Bullying in Working Life a Prevalence, Targets and Expressions". *Computers in Human Behavior*, 454-460.
- Forsell, R. C. (2020). "Gender and Organisational Position: Predicting Victimization of Cyberbullying Behaviour in Working Life". *The International Journal of Human Resource Management*, 31(16), 2045-2064.
- Gökçe Turan, S. (2021). "İşyerinde Siber Zorbalık Üzerine Bir İnceleme". *Journal of Organizational Behavior Review*, 3(1), 113-120.
- Ikeda, T., Hori, D., Sasaki, H., Komase, Y., Doki, S., Takahashi, T., . . . Sasahara, S. (2022). Prevalence, characteristics, and psychological outcomes of workplace cyberbullying during the COVID-19 pandemic in Japan: a cross-sectional online survey. *BMC Public Health*, 22(1087), 1-18.
- Kanbur, A., ve Kanbur, E. (2018). "İşyerinde Siber Zorbalık Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Sınama Çalışması". *Psikoloji Çalışmaları*, 38(2), 237-258.
- Karabatak, S., ve Alanoğlu, M. (2020). "İş Yerinde Siber Zorbalık Davranışları Envanteri: Eğitim Örgütleri için Uyarlama Çalışması". *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 11(22), 258-276.
- Kayapalı Yıldırım, S., ve Ekinci, O. (2019). "Siber Mobbing Ölçeği Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması". *Mavi Atlas*, 7(2), 294-320.
- Kohut, M. (2008). *The complete guide to understanding, controlling, and stopping bullies: a complete guide for teachers & parents*. US, Florida, Ocala : Atlantis Publish Group.
- Leon-Perez, J.M., Escartin, J. & Giorgi, G. (2021). The Presence of Workplace Bullying and Harassment Worldwide P. D'Cruz, E. Noronha, G. Notelaers, C. Rayner (Eds.), *Handbook of Workplace Bullying, Emotional Abuse and Harassment Concepts, Approaches and Methods, Singapore*: Springer, pp. 55-86
- Loh, J., & Snyman, R. (2020). The Tangled Web: Consequences of Workplace Cyberbullying in Adult Male and Female Employees. *Gender in Management: An International Journal*, 35(6), 567-584.
- Malik, O., & Pichler, S. (2022). Linking Perceived Organizational Politics to Workplace Cyberbullying Perpetration: The Role of Anger and Fear. *Journal of Business Ethics*, 1-19.
- Muhonen, J., Jönsson, S., & Backström, M. (2017). "Consequences of Cyberbullying Behaviour in Working Life The Mediating Roles of Social Support and Social Orsational Climate". *International Journal of Workplace Health Management*, 10(5), 376-390.
- Oksanen, A., Oksa, R., Savela, N., Kaakinen, M. & Ellonen, N. (2020). Cyberbullying Victimization at Work: Social Media Identity Bubble Approach. *Computers in Human Behavior*, 109, 1-11.
- Öz, T., ve Mete, Y. A. (2021). Eğitim Örgütlerinde Siber Zorbalık Tutumları ile Örgütsel Dışlanma Arasındaki İlişki. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 1194-1222.

- Patchin, J.W. and Hinduja, S. (2006), Bullies move beyond the schoolyard a preliminary look at cyberbullying, *Youth Violence and Juvenile Justice*, Vol. 4 No. 2, pp. 148-169.
- Piotrowski, C. (2012). From Workplace Bullying to Cyberbullying: The Enigma of E-Harassment in Modern Organizations. *Organization Development Journal*, 30(4), 44-53.
- Privitera, C., Psych, M., & Campbell, M. A. (2009). Cyberbullying: The New Face of Workplace Bullying?. *CyberPsychology and Behavior*, 12(4), 395-400.
- Seyran, F. (2021, Mayıs). *Covid 19 ve Siber Zorbalık: Uzaktan Çalışma Üzerine Bir Değerlendirme*. (s. 6-23). 2. Uluslararası Sosyal Bilimler ve İnovasyon Kongresi'nde sunulan bildiri, Ankara.
- Slazar, L. (2018). Workplace Bullying in Digital Environments: Antecedents, Consequences, Prevention, and Future Directions. I. R. Association, Social Issues in the *Workplace: Breakthroughs in Research and Practice* (s. 803-825). IGI Publishing/IGI Global.
- Slonje, R. & Smith, P.K. (2008), Cyberbullying: another main type of bullying?, *Scandinavian Journal of Psychology*, Vol. 49 No. 2, pp. 147-154.
- Sprigg, A., Axtell, C., Farley, S., & Coyne, I. (2012). *Punched from the screen: the psychology of workplace cyberbullying*. *Economic and Social Research Council's annual Festival of Social Science*, Sheffield University, South Yorkshire.
- Yıldırım, S., ve Tur, G. (2021). Covid 19 Salgın Sürecinde Mobbing Sorunu: Evden Çalışan Beyaz Yakalılar Üzerine Bir Araştırma. *Biga İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 171-186.
- Zapf, D., & Gross, C. (2001). Conflict Escalation and Coping with Workplace Bullying: A Replication and Extension. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10(4), 497-522.
- Zhang, S., & Leidner, D. (2014). *Workplace cyberbullying: The Antecedents and Consequences*. Twentieth Americas Conference on Information Systems, Savannah.

EXTENDED SUMMARY

Due to the nature of the mobbing phenomenon, employees who are exposed to mobbing not only by superiors but also by equals and subordinates may be exposed to negative behaviors that directly target their personalities, apart from work pressure. The concept of "digital mobbing", which can be considered a new concept, has emerged with the increasing dose of mobbing and the effect of different technological tools. Within the scope of this study, the domestic and international literature on the subject of digital mobbing, the results that emerged in the context of the changes in the ways of working and the changes in the way of living, were examined and various evaluations were made on the subject.

Due to the increasing frequency and importance of the digital mobbing phenomenon, it is noteworthy that the studies conducted in the international literature and in Turkey are generally on children and adolescents. The increase in remote working practices brought about by developing communication technologies causes the mobbing phenomenon in working life to move to digital environments. In addition to this, moving communication to digital platforms more and more intensively allows working hours to be stretched and employees to be easily accessible. Thus, the phenomenon of digital mobbing, which can be exposed to regardless of time and place, emerges as a situation with important consequences in working life. For this reason, this study examines the research on digital mobbing in the international literature and in Turkey and emphasizes the importance of the issue.

Aktaş Üstün and Ekin (2021), who investigated the exposure of women working in visual sports media to cyberbullying, stated in their study that women working in this sector stated that they had to constantly strive to prove themselves as a result of being exposed to cyberbullying. The personality structure of the individual differentiates how he/she will be affected by digital mobbing. For example, employees who use social media and other digital interaction tools effectively and actively can be affected much more deeply by digital mobbing. In addition, it has been observed that the psychological well-being of employees exposed to digital mobbing is at a lower level compared to other employees (Oksanen et al., 2020).

Baruch (2005) found that bullying via e-mail was positively related to employee anxiety, turnover intention and job dissatisfaction. Similarly, Sprigg et al. (2012) found that employees who were cyberbullied experienced more mental strain (e.g. stress) and lower job satisfaction than employees who were traditionally bullied. Carlson et al. (2012) found that subordinates who were directly threatened by their supervisors experienced burnout because they had to spend all their time and energy dealing with the threat directed at them by their supervisors.

When the consequences for the organization are considered, loss of trust emerges as a major problem. When no action is taken to prevent mobbing in the workplace, regardless of whether it is digital or face-to-face, or when there are situations such as implicitly ignoring these attacks, both the attackers will continue their actions and cause a loss of trust in the organization by causing the corporate culture to erode (Atatanır, 2021). Cerev and Gürsul (2021) concluded in their research on private school teachers that it damages working relationships both individually and organizationally.

Malik and Pichler (2022), who stated that perceived organizational politics is positively related to separate negative emotions such as anger and fear, showed that anger and cyberbullying are positively related, while fear is positively related to being exposed to face-to-face bullying. He also put forward the idea that victims of face-to-face bullying may develop a positive attitude towards cyberbullying and retaliate against stronger face-to-face bullies online, possibly anonymously. Farley et al. (2015), in their research on intern doctors, found that the relationship between self-blame for cyberbullying and mental strain is mediated by negative emotions and therefore disempowerment may occur even if an individual's dignity has not been violated. According to the research results, individuals may have decreased their self-confidence by perceiving that being exposed to cyberbullying is due to their own actions. For example, if a trainee doctor makes a mistake on the job and is harassed via e-mail because of this mistake, he may perceive that he brought this harassment on himself due to his incompetence.

Czakert and Berger (2022), in a cross-cultural study conducted in Spain and Germany using multiple mediation models, found that negative (passive-avoidant) leadership increases role and team stressors and thus exposure to cyberbullying in the workplace, whereas positive (transformational) leadership reduces the same stressors and

thus reduces exposure to cyberbullying in the workplace. As a result, no cross-cultural differences were found. The effects of telecommuting and social media use were also investigated in a Finnish study, which showed that experiencing cyberbullying in the workplace leads to psychological distress, technostress, work fatigue, and reduced work engagement. The results confirmed that cyberbullying in the workplace can have detrimental consequences for victims and ultimately for entire organizations (Celuch, Oksa, Savela, & Oksanen, 2022). In another study examining the effects of cyber and traditional workplace bullying, organizational justice and social support on psychological distress, it was stated that there was a partial mediating effect of managerial support on the relationship between traditional bullying and psychological distress and a full mediating effect on the relationship between cyber bullying and psychological stress (Desrumaux, Hellemans, Malola, & Jeoffrion, 2021).

Digital mobbing is perceived as a great danger for employees due to the fact that identities can be concealed and that it is an environment where people can say negative expressions that they cannot say face to face without hesitation. For this reason, there should be measures to be taken in terms of the organization. Sometimes, managers may see this behavior as a requirement of the job without thinking that their behavior may be perceived as mobbing in the digital sense, but the perception and effects of this behavior by the other party may be greater than expected.

The changing dynamics of working life may cause employees to feel threatened. Even though digitalization has been included in business life for more than the past decade, some demands from the management level may be perceived negatively due to the fact that communication is carried out through digital channels, even if it would not cause misunderstanding in face-to-face communication. The important issue here is to approach the communication with empathy, without thinking that the other person in the workplace is a subordinate, equal or superior, and to soften the comments and criticisms that may be open to misunderstanding and reflect them to the other party. The urgency and importance of the work or the issue to be solved is of course effective in this communication.

ANİMASYON KONULU MAKALELERİN BİBLİYOMETRİK ANALİZİ: DERGİPARK ÖRNEĞİ BIBLIOMETRIC ANALYSIS OF ARTICLES ON ANIMATION: EXAMPLE OF DERGİPARK

Neşe ACAR

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Meslek Yüksekokulu

Pazarlama ve Reklamcılık

neseacar@nevsehir.edu.tr

ORCID: [0000-0002-9830-1463](https://orcid.org/0000-0002-9830-1463)

ÖZ

Geliş Tarihi:

30.03.2023

Kabul Tarihi:

12.06.2023

Yayın Tarihi:

30.06.2023

Anahtar Kelimeler

Bibliyometrik
analiz
Animasyon
DergiPark

Keywords

Bibliometric
analysis
Animation
DergiPark

Bibliyometrik analiz, konular, yöntemler ve referanslar gibi çeşitli parametrelerin kullanılması ile makalelerin frekans ve alıntı analizini elde etmeyi sağlamaya yönelik yapılan bir içerik analizi türüdür. Animasyon çalışmalarının başta reklamlar olmak üzere film ve klip gibi ortamlarda yoğun ve etkin olarak kullanılması geniş kitleler tarafından animasyon sanatının tanınmasına ve sevilmesine yönelik önemli bir ilgi odağı oluşturmuştur. Bu çalışmada, DergiPark' ta yayınlanan animasyon başlıklı makalelerin bibliyometrik analiz yapılarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında son 10 yılda yayınlanan ve başlığında animasyon kelimesi bulunan 71 makale tespit edilmiştir. Makaleler, dergi adı, yayın yılı, yazar sayısı, yazar ünvanı, yazar kurumu, çalışmanın dili, araştırma yöntemi, anahtar kelimeler ve sırası gibi parametrelere göre değerlendirilmiştir. Animasyon konulu makalelerin sayısında 2020 yılından sonra artış olduğu, çalışmaların hem bireysel hem de ortak işbirliği ile farklı alanlarda yapıldığı ve animasyon kelimesinin araştırmacılar tarafından daha çok birinci ve ikinci anahtar kelime olarak kullanıldığı görülmüştür. Bununla birlikte, araştırmacıların daha çok kamu üniversitelerinden olduğu görülmektedir.

ABSTRACT

Bibliometric analysis is a type of content analysis that is used to obtain frequency and citation analysis of articles by using various parameters such as topics, methods and references. The intensive and effective use of animation studies in environments such as films and clips, especially in advertisements, has created an important focus of attention for the recognition and love of the art of animation by large masses. In this study, it is aimed to evaluate the articles titled animation published in DergiPark by bibliometric analysis. Within the scope of the study, 71 articles published in the last 10 years with the word animation in the title were identified. Articles were evaluated according to parameters such as journal name, publication year, number of authors, author title, author institution, language of the study, research method, keywords and order. It has been seen that there has been an increase in the number of articles on animation after 2020, studies are carried out in different fields with both individual and joint cooperation, and the word animation is mostly used as the first and second keywords by researchers. However, it is seen that researchers are mostly from public universities.

DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1273808>

Atıf/Cite as: Acar, N. (2023). Animasyon konulu makalelerin bibliyometrik analizi: Dergipark örneği. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(2), 1153-1165.

Giriş

Kelime anlamı itibariyle canlandırma anlamına gelen animasyon (TDK sözlük), günümüzde çeşitliliği ve etkinliği giderek artan bir araç haline gelmiştir. Animasyon kelimesinin kökeni “anima” ruh, can, nesneye hayat veren anlamına gelmektedir. Bu bağlamda animasyon da canlandırma, hayat kazandırma, ruh katma, canlılık getirme anlamında kullanılmaktadır (Koçak, 2001: 62). Vazgeçilmez bir unsur haline gelen "Animasyon" arka arkaya birbirini takip eden bağlantılı hareket karelerinin saniyelik süre içerisinde canlandırılması (Akören, 2018: 26) ve resim ya da nesnelere hareketli ve canlı oldukları yanılsamasını uyandıracak biçimde düzenlenmesi eylemidir (Şenler, 2005: 100; Bilis, 2014: 202)

Geçmişte el emeğine dayalı olarak geliştirilen animasyon uygulamalarının günümüzde teknolojilerin gelişmesiyle, özellikle bilgisayar teknolojilerinin bu alana evrilmesiyle dijital platformlara taşındığı görülmektedir. Gerçekten, teknik ve içerik olarak elde edilen bu bileşimin insan yaratıcılığı sonucu harikulade bir sanata dönüştüğünü söylemek abartı olmayacaktır. Animasyon çalışmalarının başta reklamlar olmak üzere film ve klip gibi ortamlarda yoğun ve etkin olarak kullanılması geniş kitleler tarafından animasyon sanatının tanınmasına ve sevilmesine yönelik önemli bir ilgi odağı oluşturmuştur.

Ana odağı dergiler olan Bibliyometrik analiz pek çok yayın türüne uygulanabilme özelliğine sahiptir (Hall, 2011: 16). Bibliyometrik analiz konular, yöntemler ve referanslar gibi çeşitli parametrelerin kullanılması ile makalelerin frekans ve alıntı analizini elde etmeyi (Evren & Kozak, 2014: 67) ve bunların hem mevcut durumunun hem de zaman içindeki gelişiminin tespitini sağlamaya yönelik yapılan bir içerik analizi türüdür (Çalhan & Çakıcı, 2019: 3).

Herhangi bir disiplin ya da yazılı belgenin gelişimini bir takım parametrelere göre analiz etmek Bibliyometrik analizin temel amacını teşkil etmektedir (Sökmen & Özkanlı, 2018: 100). Performans değerlendirilmesi bakımından araştırmaların nicelik ve nitelik itibarı ile gelişiminin bilim dalları için önem arz etmesinden dolayı bibliyometri araştırmaları, bilimsel çalışmaların niceliksel ve niteliksel olarak değerlendirmesine imkan sunmaktadır (Yılmaz, 2017: 66).

Yapısı gereği nicel bir yöntem olarak bilinen Bibliyometrik analiz yazılı kaynak çalışmalarında nitel bilgi oluşturmak üzere de etkin kullanılabilir. (Wallin, 2005: 261).

Bibliyometrik çalışmalar, araştırmacıya ve yayıncıya olmak üzere iki farklı katkıyı beraberinde sunmaktadır. Bunlardan biri yayın kullanımı ile ilgili araştırmacıya fikir sunması (Polat vd., 2013: 275) diğeri ise dergi ve ya disiplinlerin kendilerini değerlendirmelerine imkan vermesidir (Çakıcı vd., 2013: 1431).

Literatür incelendiğinde Bibliyometrik konulu çalışmaların ilk olarak 1917 yılında Cole ve Eales tarafından 1550-1860 yılları arasında konu alan karşılaştırmalı anatomi alanındaki çalışmaların istatistiksel bir analizinin yapılmasıyla ortaya konulduğu görülmektedir. Türkiye’de ise Özinönü tarafından 1970 yılında yayınlanan ve biyoloji, astronomi, kimya, fizik, matematik ve yer bilimleri alanlarındaki bilimsel verimliliği ölçen çalışma, bibliyometrik anlamda yapılan ilk çalışma olarak kabul edilmektedir (Hotamışlı & Erem, 2014: 3-5).

Son yıllarda bibliyometriklerin kullanımını teşvik eden sebeplerden birisi büyüyen bilimsel üretimin bibliyografik veritabanlarında toplanmasıdır. Günümüz itibarı ile bibliyometri, bilimin tüm alanlarında kullanılan seçkin yöntemlerden biri olmuş (Glanzel, 2003: 5; Sánchez vd., 2017: 9) ve kaynakların sınırsız olarak incelenebilmesi imkanını sunmuştur (Wallin, 2005: 261).

Günümüzde bibliyometrik çalışmalar, sosyal bilimler alanında ve farklı disiplinlerde bilimsel literatürü incelemek amacıyla uygulama alanı bulmuştur. (Hoffman & Holbrook, 1993; Alexander & Mabry, 1994; Kozak, 1994; Kalyane & Sen, 1995; Kozak, 1995; Phene & Guisinger, 1998; Kozak & İçöz, 1999; Al & Tonta, 2004; Kumar & Kumar, 2005; Al & Coştur, 2007; Birinci, 2008; Anyi vd., 2009; Yalçın, 2010; Taşkın & Çakmak, 2010; Tektaş, 2010; Samiee & Chabowski, 2012; Özel & Kozak, 2012; Özel, Kozak, 2012; Çiçek & Kozak, 2012; Şakar & Cerit, 2013; Koç & Boz, 2014; Ruhanen vd., 2015; Köseoğlu vd., 2016; Gürbüz & Çetinkaya, 2018; Çatı & Öcel, 2018; Çalhan vd., 2019; Çatı & Alpay, 2019; Niñerola, & Sánchez-Rebull & Hernández-Lara, 2019; Zeren & Kaya, 2020; Sipahi & Genç, 2022; Çelik & Canoğlu, 2019; Erkan, 2020; Eryaşar & Gönüllüoğlu, 2021; Elmas & Boyacıoğlu, 2021; Gider & Duygun, 2021; Karaboğa, 2021; Çalhan vd., 2022). Bu çalışmada literatürde yer

alan çalışmalardan farklı olarak DergiParkta yer alan dergilerdeki makaleler uygulamaya dahil edilmiştir. Konu olarak “animasyon” içerikli makaleler incelenmiştir.

Türkiye’de yayın hayatında olan kamu, özel, kişi ve kuruluşların yönetmekte olduğu akademik dergilerin tek bir platformda toplanması, paylaşım ve kullanım kolaylıkları sağlanması amacıyla 2014 yılından itibaren dergi barındırma süreci başlatılmıştır. Söz konusu süreçte TÜBİTAK ULAKBİM çatısı altında, Türkiye’de yayınlanmakta olan hakemli akademik dergiler için elektronik ortamda barındırma ve editöryal hizmet sunma ve süreç yönetme hizmeti sunulmuştur. Bu girişimi ile DergiPark, Türkiye’de yayımlanan akademik dergilerin standartlara uygun olarak şekillenmesine ve uluslararası görünürlüğünün artırılmasına destek olmaktadır.

Türkiye’de akademik süreli yayıncılığın, kaliteli ve standartlara uygun olarak gelişmesini sağlamayı amaçlayan DergiPark, ulusal akademik dergilerin uluslararası görünürlüğünü ve kullanımını artırmayı, dergilerin elektronik ortamda yönetilmesini sağlayan bir sistemin yaygın ve ileri düzeyde kullanımını sağlamayı ve TR Dizin ve Ulusal Atıf Dizini için ölçülebilir temiz veri sağlamayı da amaçlamaktadır (<https://dergipark.org.tr/tr/pub/page/about>).

Yöntem

Bu çalışmada, DergiPark’ta yayınlanan animasyon konulu makalelerin bibliyometrik analiz yapılarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evreni DergiPark’ta yayınlanan animasyon başlıklı makalelerden oluşmaktadır. Analize tabi tutulacak makaleler 31.01.2023 tarihinde DergiPark veri tabanından tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında sadece son 10 yılda yayınlanan 71 makale indirilerek çalışma kapsamında değerlendirmeye alınmıştır. Makaleler, yayımlandığı dergi, yayın yılı, yazar sayısı, yazar ünvanı, yazar kurumu, çalışmanın dili, araştırma yöntemi, anahtar kelimeler ve sırası gibi çeşitli parametrelere göre değerlendirilmiştir.

Bulgular

Çalışma kapsamında incelenen makalelerin yayımlandıkları dergilere göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmektedir. Tabloda görüldüğü üzere özel ve kamu sahipliğinde, ulusal ve uluslararası düzeyde ve farklı sektörlerde dergilerde animasyon konusu ile ilgili çalışmaların yer aldığı görülmektedir.

Tablo 1. Makalelerin Yayınlandığı Dergiler

| Dergi adı | Sayı |
|--|------|
| Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi AUAD | 1 |
| Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi | 1 |
| Akademik Sanat Tasarım ve Bilim Dergisi | 1 |
| Akdeniz Sanat Dergisi | 1 |
| Alinteri Sosyal Bilimler Dergisi | 1 |
| Ana Dili Eğitimi Dergisi | 2 |
| Anadolu Journal of Educational Sciences International | 2 |
| Artuklu Sanat ve Beşeri Bilimler Dergisi | 1 |
| Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi | 1 |
| Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi (BAED) | 1 |
| Beykoz Akademi Dergisi | 1 |
| Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi | 1 |
| Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi | 1 |
| Education Sciences (NWSAES), | 1 |
| Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi | 1 |
| Elektronik Cumhuriyet İletişim Dergisi | 1 |
| Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi | 1 |
| Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi | 1 |
| Etkileşim | 1 |
| Fine Arts (NWSAFA), | 1 |
| folklor/edebiyat | 1 |
| Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi | 1 |
| GSI Journals Serie A: Advancements in Tourism Recreation and Sports Sciences | 1 |

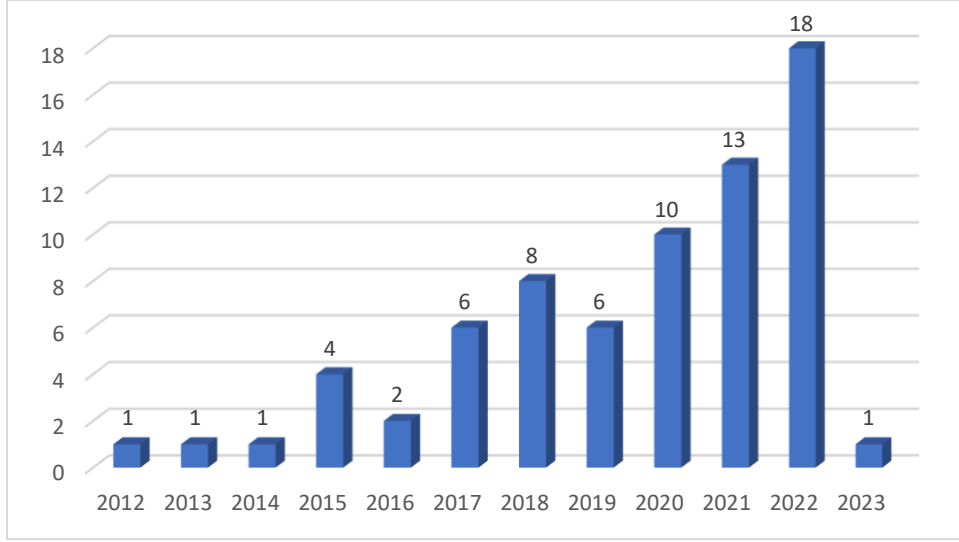
| | |
|---|---|
| Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi | 1 |
| Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Dergisi | 1 |
| Hacettepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Kültürel Çalışmalar Dergisi | 1 |
| HİKMET-Akademik Edebiyat Dergisi | 1 |
| International Journal of Active Learning | 1 |
| International Journal of Cultural and Social Studies | 2 |
| International Journal of Field Education | 1 |
| International Journal of Social Sciences and Education Research | 1 |
| İlahiyat Akademi | 1 |
| İMÜ Sanat Tasarım ve Mimarlık Fakültesi Dergisi | 1 |
| İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi | 1 |
| İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi - İAÜD | 2 |
| Journal of Communication Science Researches | |
| Journal of New Tourism Trends | 1 |
| JRES | 1 |
| Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi | 1 |
| Kastamonu Eğitim Dergisi | 2 |
| KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi | 1 |
| Maltepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi | 2 |
| MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi | 1 |
| Motif Akademi Halkbilimi Dergisi | 1 |
| Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi | 2 |
| Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, | 2 |
| Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi | 1 |
| RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi | 1 |
| Sanat & Tasarım Dergisi | 1 |
| sinecine: Sinema Araştırmaları Dergisi | 1 |
| The Journal of Communication and Social Studies | 1 |
| The Turkish Online Journal of Design Art and Communication | 1 |
| Trakya Eğitim Dergisi | 1 |
| Turkish Journal of Primary Education (TUJPED) | 1 |
| Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi | 1 |
| Türkiye Eğitim Dergisi | 1 |
| Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi | 1 |
| Uluslararası Halkla İlişkiler ve Reklam Çalışmaları Dergisi | 1 |
| Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi | 1 |
| Uluslararası Türk Dünyası Bilimsel Araştırmalar Dergisi | 1 |
| Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi | 1 |
| Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi | 1 |
| 21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi | 1 |

Not: Dergiler 31.01.2023 tarihinde DergiPark veri tabanından tespit edilmiştir.

Yıllar itibari ile incelendiğinde animasyon ile ilgili makalelerin en fazla 2022 yılında yayınlandığı görülmektedir. İncelemeye tabi tutulan 10 yıllık periyotta 2015 yılından itibaren animasyon konulu makalelerde belirgin bir artış ve dalgalanma görülmektedir.

2015 yılı itibari ile artış göstermeye başlayan seyrin 2016 ve 2019 yıllarında düşüş gösterdiği görülmektedir. Grafikten anlaşıldığı üzere 2020 yılından sonra animasyon konusunda yayınlanan makale sayısında istikrarlı biçimde artış ortaya çıkmıştır. Bu durum, ilgili alanda yayın yapan akademik dergi sayısı ve yayın kapasitesinde artış olması ile açıklanabilir.

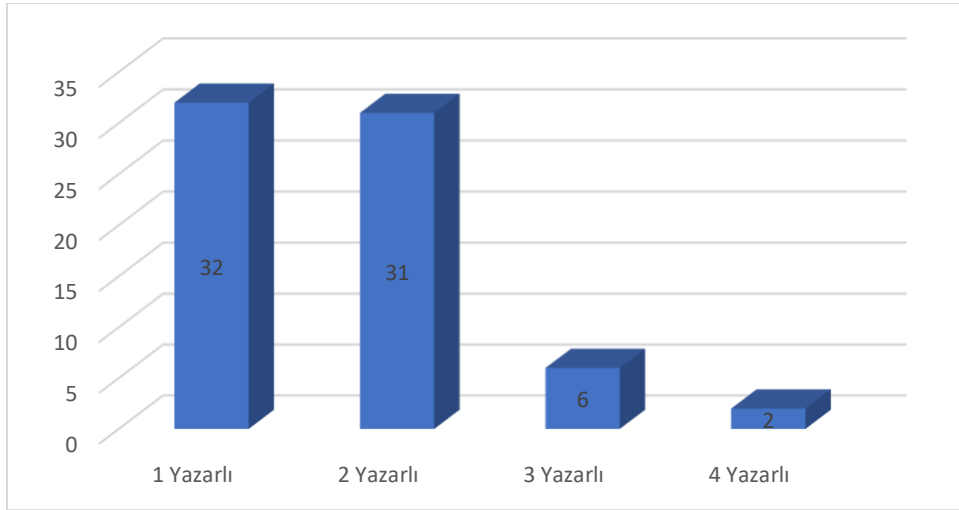
Grafik 1. Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı



Ayrıca 2019 yılı itibarı ile yaşadığımız COVID-19 sürecinde başta kamu sektörü olmak üzere kurum ve kuruluşların animasyon içeriklerini, Pandemi hakkında bilgilendirme yapmak ve tedbirler açısından yoğun ve etkin kullanım çabalarının da akademisyenlerin dikkatini çekmiş olabileceği şeklinde de açıklanabilir.

Makaleler yazar sayıları itibarı ile değerlendirildiğinde tek yazarlı ve çok yazarlı bir dağılım olduğu görülmektedir (Grafik 2).

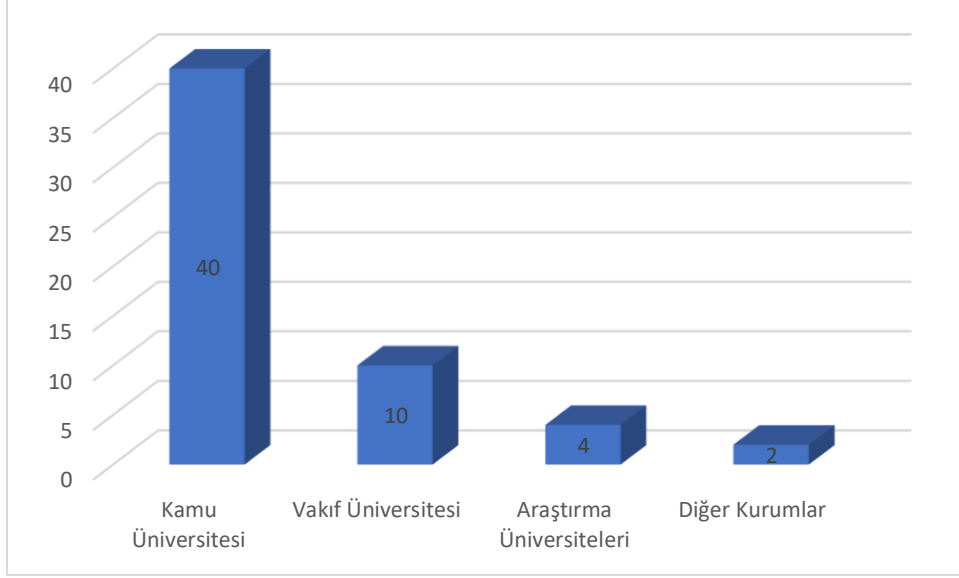
Grafik 2. Makalelerin Yazar Sayılarına Göre Dağılımı



Bununla birlikte tek yazarlı makalelerin toplamı dikkate alındığında önemli bir oranı teşkil ettiği görülmektedir (32 adet). Aynı zamanda toplamda 39 adet yayın da, bunların 31 adeti iki yazarlı, çok yazarlı olarak ortaya konmuştur. Dikkat çeken durum iki yazar sonrası yayınlardaki düşüştür. Grafik 2'nin incelenmesinde araştırmacıların hem bireysel hem de ortak işbirliği alanlarında animasyon konulu çalışmaları yaptıkları sonucuna varılabilir.

Yayınları araştırmacıların kurumları itibarıyla bakıldığında büyük kısmının kamu üniversitelerinden olduğu Grafik 3'te görülmektedir. Bunların içerisinde 4 araştırma üniversitesi de bulunmaktadır. 10'u vakıf üniversitesi ve 2'si diğer kurumlar (MEB ve MTA) olmak üzere araştırmacılar yer almaktadır.

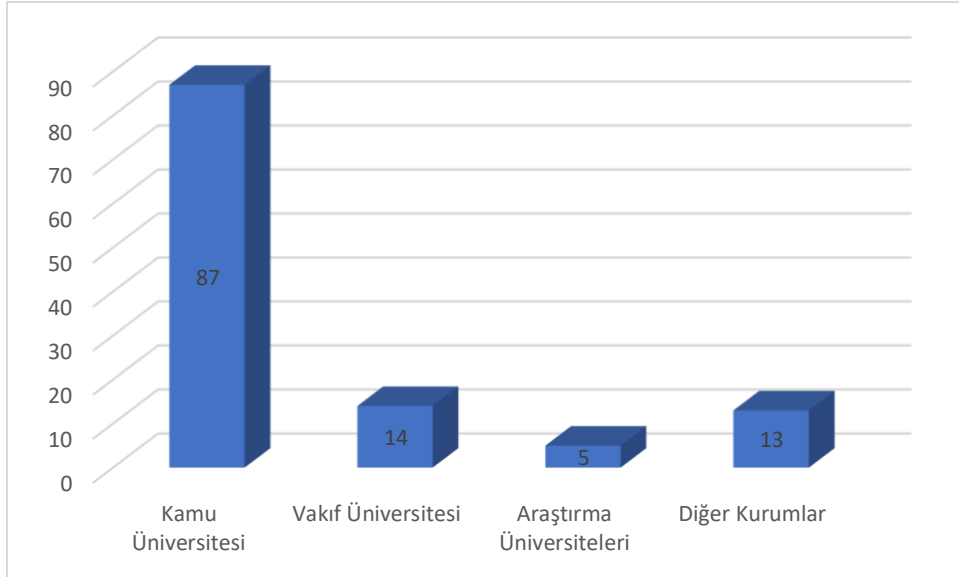
Grafik 3. Yazarların Kuruma Göre Dağılımı



Kurum bakımından animasyon konulu çalışmaların hem kamu hem de vakıf üniversitelerinde ve diğer kurumlarda olmak üzere farklı kurum türlerinde yer aldığı görülmektedir.

Yazarların sayısı itibari ile bakıldığında büyük kısmının (87) kamu üniversitelerinde görevli oldukları Grafik 4'te görülmektedir. Bunların içerisinde 5 araştırmacı, araştırma üniversitesinin de görev yapmaktadır. 14'ü vakıf üniversitelerinde ve 13'ü diğer kurumlarda (MEB ve MTA) görevli olan araştırmacılarıdır.

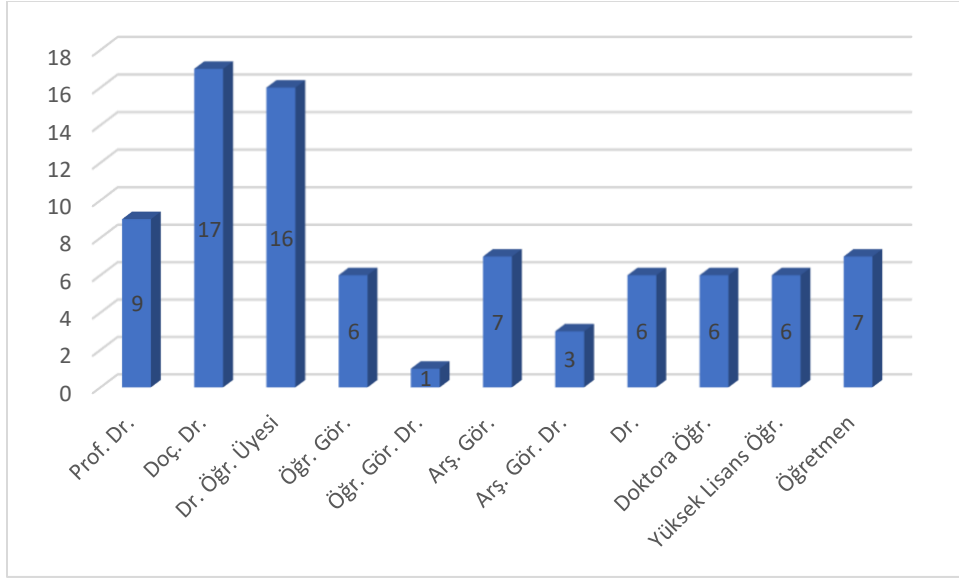
Grafik 4. Yazarların Sayısına Göre Dağılımı



Yazar sayısı bakımından hem kamu hem de vakıf üniversitelerinde ve diğer kurumlarda çeşitli sayıda araştırmacının yer aldığı ortaya çıkmaktadır. Araştırmacıların çalışmalarında farklı üniversitelerden ve kurumlardan araştırmacılarla işbirlikleri yaptıkları anlaşılmaktadır.

Animasyon konusunun farklı unvan düzeylerinde araştırmacılar tarafından çalışıldığı görülmektedir.

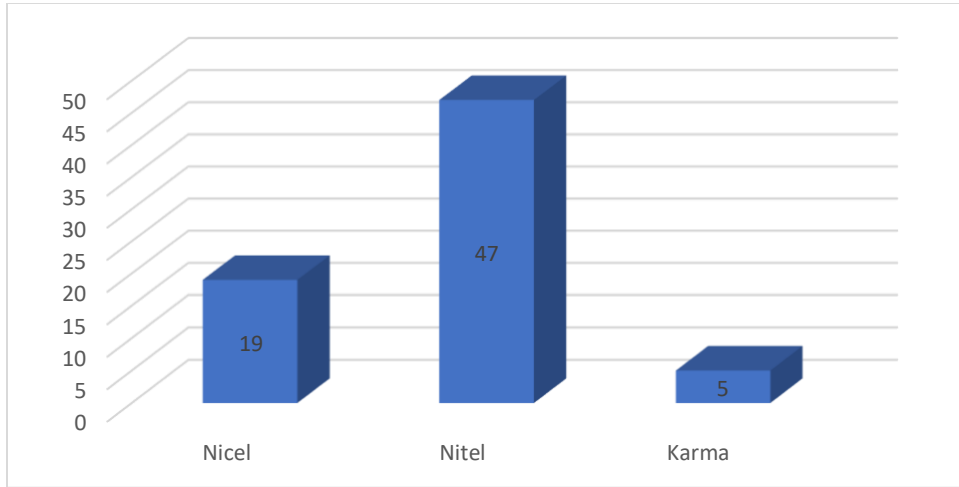
Grafik 5. Yazarların Ünvana Göre Dağılımı



Bunlar içerisinde Doç. Dr. ve Dr. Öğr. Üyesi ünvanlarında belirgin bir yoğunluk yer almaktadır. Animasyon konulu çalışmaların araştırmacılar tarafından ilgi gördüğü ve bütün ünvanlar itibariyle ilgili çalışmaların araştırmacıların alanlarına göre yapıldığı değerlendirilebilir. Öğretim üyeleri, öğretim elamanları ve diğer araştırmacılar kendileri bireysel çalışma yaptıkları gibi ortak çalışmalar yapmaları da söz konusudur.

Yapılan araştırmalarda kullanılan yöntem itibarı ile araştırmacıların nicel, nitel ve karma yöntemleri kullandıkları görülmektedir.

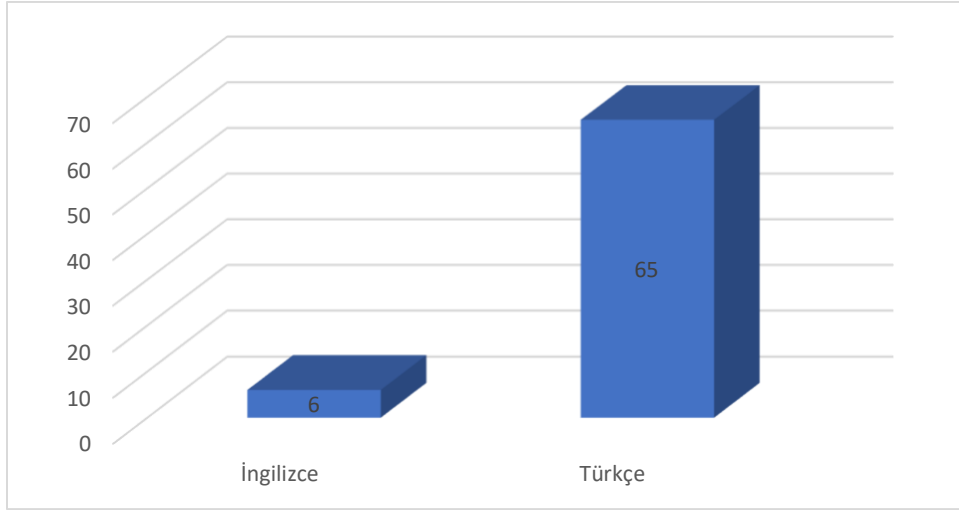
Grafik 6. Kullanılan Yönteme Göre Dağılım



Araştırmalarda yöntem olarak çoğunlukla nitel yöntemler tercih edilmiştir. Animasyon ile ilgili yapılan çalışmalarda nitel yöntemlerin çoğunlukla tercih edilmesi bu tür yapılan çalışmalarda daha uygun görüldüğü biçiminde değerlendirilebilir. Bunun yanı sıra bazı araştırmacılar tarafından nicel ve karma yöntemler de tercih edilmiştir.

Animasyon ile ilgili araştırmalarda araştırmacıların kullanılan dil olarak genelde Türkçe tercih ettiği Grafik 7'de görülmektedir.

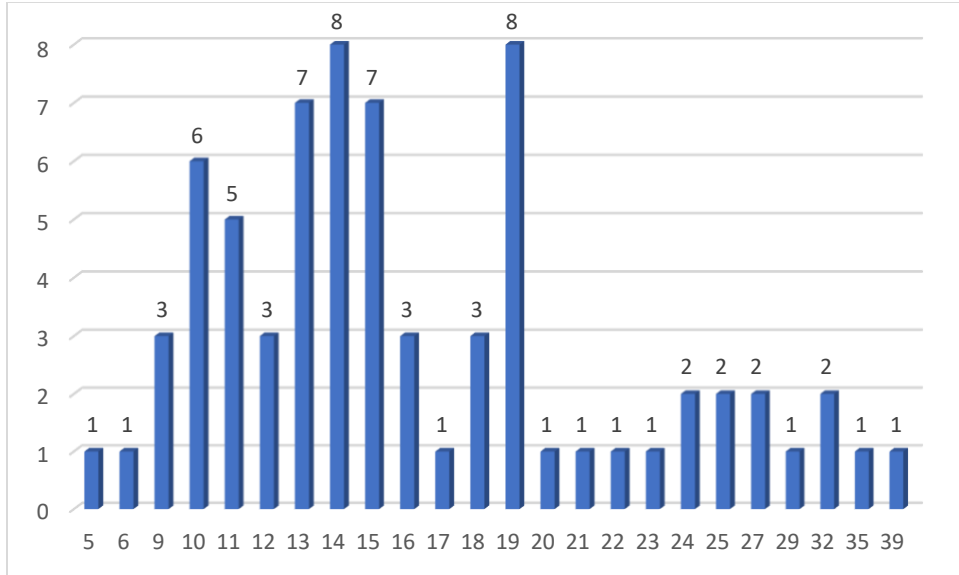
Grafik 7. Kullanılan Dile Göre Dağılım



Araştırmacıların 65'i Türkçe dil kullanımını tercih ederken 6 araştırmacının İngilizce çalışma yaptığı görülmektedir.

Yapılan çalışmalar sayfa sayıları itibarı ile değerlendirildiğinde genel olarak araştırmacılar tarafından 20 sayfadan daha az sayfada araştırmaların yapıldığı ortaya çıkmaktadır.

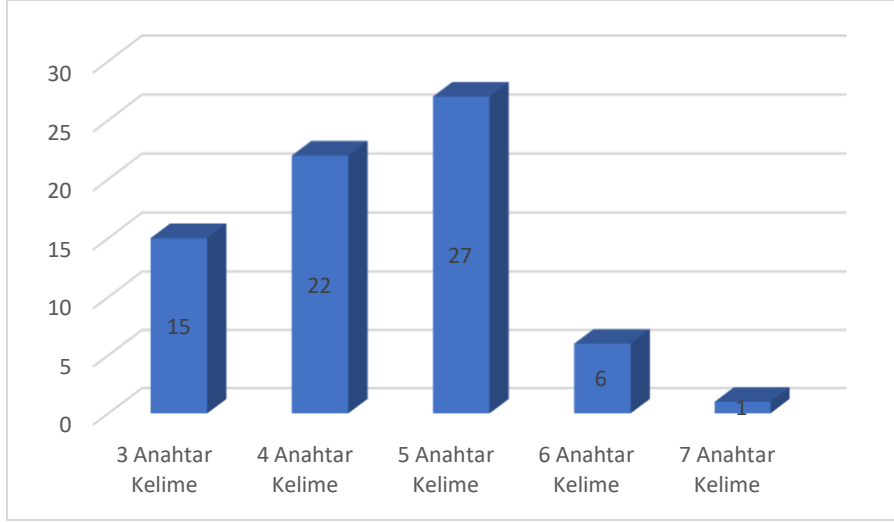
Grafik 8. Sayfa Sayısına Göre Dağılım



10-20 sayfa aralığında yapılan çalışmalar daha çok yer alırken sayfa sayısı 20'den daha fazla olan araştırmalar ise daha az yer almaktadır. Genel olarak makalelerin sayfa sayıları, araştırma konusu, araştırmacının değerlendirmesinin yanı sıra dergilerin makale kabul ve yazım kuralları çerçevesinde (sayfa yapısı, satır aralığı vb.) ortaya çıkmaktadır.

Araştırmalarda kullanılan anahtar kelime sayısına bakıldığında genelde 4 ve 5 anahtar kelime tercih edildiği görülmektedir.

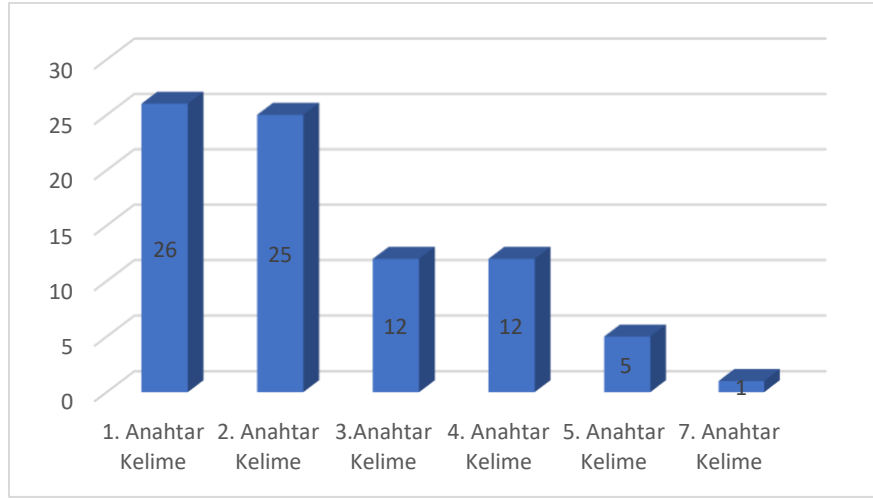
Grafik 9. Anahtar Kelime Sayısı



Öncelikle anahtar kelime sayısı araştırmanın gönderildiği derginin yayın politikasına göre belirlenirken bazen üst sınıra araştırmacı tarafından da karar verilebilmektedir. Kullanılan anahtar kelime sayısı çalışmanın içeriğine göre de farklılık gösterebilmektedir. Bu noktada 5’den fazla anahtar kelime kullanılan araştırma sayısı çok daha azdır.

Animasyon kelimesi araştırmalarda daha çok birinci ve ikinci anahtar kelime olarak yer almaktadır.

Grafik 10. Animasyon Kelimesinin Anahtar Kelime Olarak Kullanılma Sayısı



Değerlendirilen araştırmalarda anahtar kelime olarak animasyon kelimesine ilk sıralarda yer verilmesi araştırmacıların animasyona vurgu yapma isteklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Araştırmacıların 3 anahtar kelimedenden sonra anahtar kelime kullanma eğilimlerinin düşük olduğu görülmektedir. Anahtar kelimelerin önceliği genel olarak araştırmacılar tarafından çalışılan konuya göre belirlenmektedir.

Sonuç

Günümüzde animasyon uygulamaları, teknolojinin gelişmesiyle birlikte daha geniş uygulama alanları bulmuş olup önemi daha da artmıştır. Animasyon çalışmalarının başta reklamlar olmak üzere film ve klip gibi ortamlarda yoğun ve etkin olarak kullanılması geniş kitleler tarafından animasyon sanatının tanınmasına ve sevilmesine yönelik önemli bir ilgi odağı oluşturmuştur. Bu kapsamda animasyon konulu çalışmaların literatürde de yer aldığı görülmektedir. Bibliyometrik yöntem ile yapılan bu çalışmada ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Çalışma kapsamında incelenen makalelerin, özel ve kamu sahipliğinde, ulusal ve uluslararası düzeyde ve farklı sektörlerde dergilerde yer aldığı görülmektedir. Araştırma sonuçları 2020 yılından sonra animasyon konusunda

yayınlanan makale sayısında istikrarlı biçimde artış olduğunu göstermiştir. Bu sonuca bağlı olarak araştırmacıların bu alana ilgilerinin artmasında yakın dönemde yaşanan Covid-19 sürecinin etkili olduğu düşünülebilir. Kurum bakımından animasyon konulu çalışmaların içerisinde 4 araştırma üniversitesinin de bulunduğu 40 kamu, 10 vakıf üniversitesi ve 2 diğer kurum (MEB ve MTA) olmak üzere farklı kurum türlerinde yer aldığı görülmektedir. Çalışmalar her türden kurum ve kuruluş tarafından ilgi odağı oluşturmuştur. Hem kamu hem de vakıf üniversitelerinde ve diğer kurumlarda çeşitli sayıda araştırmacının yer aldığı araştırmaların, hem bireysel hem de ortak işbirliği şeklinde yapıldığı görülmektedir. Farklı kariyer düzeyinde araştırmacıların konuya ilgi duydukları görülmekle birlikte araştırmaya katılanlar içerisinde Doç. Dr. ve Dr. Öğr. Üyesi ünvanlarında belirgin bir yoğunluk yer almaktadır. Araştırmacıların genelde dil olarak Türkçe ve yöntem olarak da çoğunlukla nitel yöntemler tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmaların çoğunlukla 10-20 sayfa aralığında ve genelde 4 ve 5 anahtar kelime kullanılarak yapıldığı görülmektedir. Çalışmanın konusunu oluşturan animasyon kelimesi araştırmalarda daha çok birinci ve ikinci anahtar kelime olarak yer almaktadır.

Bu çalışma belirli veri tabanı üzerinden belirli zaman aralığına bağlı kalarak literatür taraması şeklinde yapılmıştır. Dolayısıyla bu konuda sınırlılıklar söz konusu olup araştırma kapsamına alınmamış çalışmalar bulunabilir. Konu ile ilgili, yapılan bibliyometrik analiz sonuçlarının karşılaştırılabileceği çalışmaların literatürde yeterince bulunmaması sonuçların karşılaştırılması ve bu yönde değerlendirmeler yapılmasını mümkün kılmamaktadır. Bu sebeple çalışmanın sonuçları gelecekteki çalışmalara karşılaştırma yapmak üzere fırsatlar sunacaktır. Gelecekte yapılacak çalışmalar, farklı veri tabanları, farklı parametreler ve daha geniş zaman aralığı şeklinde yapılabilir ve sonuçlar bu çalışmanın sonuçları ile karşılaştırılabilir.

Kaynakça

- Akören, A.N. (2018). Çizgi film ve animasyon eğitiminde son eğilimler, *Etkileşim*, 124-141.
- Al, U. & Coştur, R (2007). Türk psikoloji dergisi' nin bibliyometrik profili, *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, Cilt: 21, Sayı: 2, 142-163.
- Al, U. & Tonta, Y. (2004). Atıf analizi: Hacettepe Üniversitesi kütüphanecilik bölümü tezlerinde atıf yapılan kaynaklar, *Bilgi Dünyası*, Cilt: 5, Sayı: 1, 19-47.
- Alexander, J. C & Mabry, R. H. (1994). Relative significance of journals, authors and articles cited in financial research, *The Journal of Finance*, Cilt: 49, Sayı: 2, 697-712.
- Bilis, P. Ö. (2014). Rol modelleri ve toplumsal değerler açısından “Uçaklar” adlı animasyon filmi üzerine bir inceleme, *Selçuk İletişim*, 2014, 8 (3), 201-227.
- Birinci, H. G.(2008), Turkish Journal of Chemistry' nin bibliyometrik analizi, *Bilgi Dünyası*, Cilt: 9, Sayı: 2, 348-369.
- Çakıcı, A. C. & Yıldırım, O. & Karacaoğlu, S. (2013). Ulusal turizm kongreleri bildirilerinin bibliyometrik profili, *14. Ulusal Turizm Kongresi Bildiriler Kitabı*, 05-08 Aralık, Kayseri, 1429-1447.
- Çalhan, H. & Celil Ç. (2019). Uluslararası indekslerce taranan kış turizmi başlıklı makalelerin bibliyometrik analizi, *1. Uluslararası Kış Turizmi Kongresi Bildiriler Kitabı*, 19-21 Aralık 2019 – Erzurum/TÜRKİYE, 2-12.
- Çalhan, H. & Tüfek, H & Irk, N. & Tantalkaya Z. (2022). Turizm dergilerinde yayınlanan “Kariyer” başlıklı makalelerin bibliyometrik profili, *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 2022, 10 (3), 2490-2514.
- Çatı, K. & Alpay, C. (2019). Türkiye’de internet aracılı pazarlama kavramları konusunda yazılan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analiz yöntemi ile incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 375-392.
- Çatı, K. & Öcel, Y. (2018). Türkiye’de pazarlama ile ilgili yayınlanan makalelerin bibliyometrik incelenmesi, *İşletme Araştırmaları Dergisi Journal of Business Research-Turk* 10/3 (2018), 508-519.
- Çelik, O. & Canoğlu, M. (2019). Ulakbim veri tabanında sürdürülebilir ve çevreci pazarlama konusunda yayınlanmış makalelerin bibliyometrik analizi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt:28 Sayı:3, 25-36.

- Çiçek, D. & Kozak, N. (2012). Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi'nde yayımlanan hakem denetimli makalelerin bibliyometrik profili, *Türk Kütüphaneciliği*, 26(4), 734-756.
- Elmas, Ç. & Boyacıoğlu, E. Z. (2021). Kadın ve Turizm konulu çalışmaların görsel haritalama tekniğine göre bibliyometrik analizi, *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 1051-1069.
- Erkan, İ. (2020). Dijital pazarlamanın dünü, bugünü, geleceği: bibliyometrik bir analiz, *Akademik Hassasiyetler*, 7 (13), 149-168.
- Eryaşar, M. & Gönüllüoğlu, S. (2021). Pazarlama alanında yapılan dürtme konulu çalışmaların bibliyometrik analizi, *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (1), 164-178.
- Evren, S. & Kozak, N. (2014). Bibliometric analysis of tourism and hospitality related articles published in Turkey". *Anatolia*, 25 (1), 61-80.
- Gider, A. & Duygun, A. (2021). Pazarlama yaklaşımları açısından güncel bir bibliyometrik analiz çalışması: Dergipark Platformu Örneği, *Güncel Pazarlama Yaklaşımları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 26-40.
- Glanzel, W. (2003). Bibliometrics as a research field a course on theory and application of bibliometric indicators, Course Handouts.
- Gürbüz, C. & Bozkurt, Ç. Ö. (2018). Pazarlama ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi'nin bibliyometrik analizi, *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(3), 1-23.
- Hall, C. M. (2011). Publish and perish? bibliometric analysis, Journal Ranking and the Assessment of Research Quality in Tourism". *Tourism Management*, 32(1), 16-27.
- Hoffman, D. L. & Holbrook, B. M. (1993). The intellectual structure of consumer research: A bibliometric study of author cocitations in the first 15 Years of the Journal of Consumer Research, *Journal of Consumer Research*, Cilt: 19, Sayı: 4, 505-517.
- Hotamışlı, M. & Erem, I. (2014). Muhasebe ve Finansman Dergisi'nde yayınlanan makalelerin bibliyometrik analizi, *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (63),1-19.
- Kalyane, V. L. & Sen, B. K. (1995). A Bibliometric study of the Journal of Oilseeds Research, *Annals of Library Science and Documentation*, Cilt: 42, Sayı: 4, 121-141.
- Karaboğa, E.N.C. (2021). Pazarlamada 'Marka Aşkı' kavramının bibliyometrik analizi: çalışmalar ve eğilimler, *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, Sayı: 19, 2021, 49-61.
- Kevin, W.U.A. & Zainab A.N. & Anuar, N.B (2009). Bibliometric studies on single sournals: A review, *Malaysian Journal of Library & Information Science*, Cilt: 14, Sayı: 1, 17-55.
- Koç, E. & Boz, H. (2014), Triangulation in tourism research: A bibliometric study of top three tourism journals, *Tourism Management Perspectives*, 12, 9-14.
- Koçak, N. (2001). Konaklama işletmelerinde animasyonun önemi ve animasyon personeline yönelik bir araştırma, *D.E.Ü.İ.İ.B.F Dergisi*, Cilt:16, Sayı:1, 61-79.
- Kozak N. (1994), Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi'nde yayımlanan yazılar üzerine bir inceleme, *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 22-33.
- Kozak N. (1995), Türkiye'de yayımlanan Turizm konulu makaleler üzerine bir inceleme, *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 62-72.
- Kozak N. & İçöz O. (1999), Turizm İşletmeciliği Dergisi'nin Turizm literatürüne katkısı hakkında bir inceleme, *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 9-17.
- Köseoğlu, M. A. & Şehitoglu, Y.b& Ross, G. & Parnell, J. A. (2016). The evolution of business ethics research in the realm of Tourism and Hospitality, *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 28(8), 598-1621.

- Kumar, S. & Kumar, S. (2005). A bibliometric study of the Journal of oilseeds research, since 1993-2001. *SRELS Journal of Information Management*, 42(3), 305-334.
- Niñerola, A., Sánchez-Rebull, M. V. & Hernández-Lara, A. B. (2019), Tourism Research on Sustainability: A bibliometric analysis, *Sustainability*, 11(5), 1377-1394.
- Özel, Ç. H. & Kozak, N. (2012). Turizm Pazarlaması alanının bibliyometrik profili (2000-2010) ve bir atıf analizi çalışması, *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, Cilt: 26, Sayı: 4, 715-733.
- Phene, A. & Stephen G. (1998). The stature of the journal of international business studies, *Journal of International Business Studies*, Cilt: 29, Sayı: 3, 621-632.
- Polat, C.& Sağlam, M. & Sarı T. (2013). Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi' nin bibliyometrik analizi", *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Cilt: 27, Sayı: 2, 273-288.
- Ruhanen, L. & Weiler, B. & Moyle, B. D. & McLennan, C. L. J. (2015). Trends and Patterns in Sustainable Tourism Research: A 25-year Bibliometric Analysis, *Journal of Sustainable Tourism*, 23(4), 517-535.
- Samiee, S. & Chabowski, B.R. (2012). Knowledge structure in international marketing: A multi-method bibliometric analysis, *Journal of the Academy of Marketing Science*, Cilt: 40, Sayı: 2, 364-386.
- Sanchez, A. D. & Rama, M. & Garcia, J. A. (2017). Bibliometric analysis of publications on wine tourism in the databases scopus and WoS". *European Research on Management and Business Economics*, 23, 8-15.
- Sipahi, H. & Genç, K.Y. (2022). Akademik girişimcilik literatürünün bibliyometrik analizi. *Journal of Emerging Economies and Policy*, 7(2), 523-538.
- Sökmen, C. & Özkanlı, O. (2018). Gastronomi Turizmi alanyazının gelişimi: Journal of Tourism and Gastronomy Studies Dergisinde yayımlanan makaleler üzerine bir inceleme. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*. 6(2), 99-127.
- Şakar, G. D. & Cerit, A. G. (2013). Uluslararası alan indekslerinde Türkiye pazarlama yazını: bibliyometrik analizler ve nitel bir araştırma", *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Cilt: 27, Sayı: 4, 37-62.
- Şenler, F. (2005). Animasyon tarihi, teknikleri ve Türkiye'deki yansımaları, *Türkiyat Araştırmaları*, 99-114.
- Taşkın, Z. & Çakmak, T. (2010). Başlangıcından bugüne Bilgi Dünyası Dergisi'nin bibliyometrik profili, *Bilgi Dünyası*, 2010, 11 (2), 332-348.
- Tektaş, Ö.Ö. (2010). Uluslararası pazarlama alanında yapılan araştırmaların kategorik olarak değerlendirilmesi: 1995-2010 yılları arası literatür taraması, *H.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt 28, Sayı 2, 2010, 151-174.
- Ülker, P.& Örnek, N. & Çalhan H. (2020). Turizm dergilerinde yayımlanan inovasyon başlıklı makalelerin bibliyometrik profili, *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 17(1), 2020, 103-123.
- Wallin, J. A. (2005). Bibliometric methods: pitfalls and possibilities, *Basic & Clinical Pharmacology & Toxicology*, 97(5), 261-275.
- Yalçın, H. (2010). Milli Folklor Dergisinin bibliyometrik profili, *Milli Folklor Dergisi*, Cilt: 22, Sayı: 85, 205-211.
- Yılmaz, G. (2017). Restoranlarda bahşiş ile ilgili yayımlanan makalelerin bibliyometrik analizi, *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 14(2), 65-79.
- Zeren, D. & Kaya N. (2020). Dijital Pazarlama: Ulusal yazının bibliyometrik analizi, *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (1), 35-52.
- TDK, <https://sozluk.gov.tr/>, Erişim Tarihi: 03.03.2023

EXTENDED SUMMARY

Today, animation applications have found wider application areas with the development of technology and their importance has increased even more. The intensive and effective use of animation studies in environments such as films and clips, especially in advertisements, has created an important focus of attention for large masses to recognize and love the art of animation. In this context, it is seen that studies on animation also take place in the literature.

Animation (TDK dictionary), which literally means animation, has become a tool with increasing diversity and effectiveness today. The origin of the word animation is “anima” meaning spirit, soul, giving life to the object. In this context, animation is also used in the sense of animating, giving life, adding spirit, bringing vitality (Koçak, 2001: 62). "Animation", which has become an indispensable element, is the animation of successive linked motion frames within seconds (Akören, 2018: 26) and It is the arrangement of pictures or objects in a way that creates the illusion that they are moving and alive. (Senler, 2005: 100; Bilis, 2014: 202)

It is seen that animation applications, which were developed based on manual labor in the past, have been moved to digital platforms with the development of technologies, especially with the evolution of computer technologies into this field.

Bibliometric analysis, whose main focus is journals, has the feature of being applicable to many types of publications (Hall, 2011: 16). With bibliometric analysis, frequency and citation analysis of articles is obtained by using various parameters such as topics, methods and references (Evren & Kozak, 2014: 67). In addition, it is a type of content analysis that aims to determine both their current status and their development over time (Çalhan & Çakıcı, 2019: 3).

One of the reasons that has encouraged the use of bibliometrics in recent years is the collection of growing scientific production in bibliographic databases. As of today, bibliometrics has become one of the outstanding methods used in all fields of science (Glanzel, 2003: 5; Sánchez et al., 2017: 9) and offered the opportunity to examine the sources without limit (Wallin, 2005: 261).

In this study, it is aimed to evaluate the articles on animation that published in DergiPark by making bibliometric analysis. The universe of the research consists of articles titled animation published in DergiPark. The articles to be analyzed were determined from the DergiPark database on 31.01.2023. Only 71 articles published in the last 10 years were evaluated. The articles were evaluated according to various parameters such as the journal in which they were published, the year of publication, the number of authors, the title of the author, the institution of the author, the language of the study, the research method and keywords. It is seen that the articles appear in journals in private and public ownership, national and international level and in different sectors. The results of the research have shown that there has been a steady increase in the number of articles published on animation after 2020. It can be thought that Covid-19 was effective in this process. The subject has been the focus of attention by all kinds of institutions and organizations. It is seen that there are different institutions, including 40 public (4 research universities), 10 foundation universities and 2 other institutions (MEB and MTA). It is seen that the researches are carried out in the form of both individual and joint cooperation. Researchers at different career levels seem to be interested in the subject. In general, Turkish was preferred as the language and mostly qualitative methods were preferred as the method. Studies were mostly done in the range of 10-20 pages. Generally, 4 and 5 keywords are used in researches. The word animation is mostly used as the first and second keywords in the research.

This study was carried out in the form of a literature review, adhering to a certain time period over a certain database. Therefore, there are limitations in this regard. There may be studies that were not included in the research. There are not enough studies in the literature that can compare the results of bibliometric analysis on the subject. Therefore, it is not possible to compare the results and make evaluations in this direction. Therefore, the results of the study will provide opportunities for comparison with future studies. Future studies can be done with different databases, different parameters and a wider time interval, and the results can be compared with the results of this study.

SOSYOEKONOMİK DÜZEYİ DÜŞÜK BİR BÖLGEDE YAŞAYAN KADINLARIN GIDA GÜVENCESİZLİĞİNE İLİŞKİN DENEYİMLERİ

THE EXPERIENCES OF WOMEN LIVING IN A LOW SOCIOECONOMIC LEVEL REGARDING FOOD INSECURITY

Gizem Deniz BULUCU BÜYÜKSOY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Sağlık Bilimleri Fakültesi

Hemşirelik Bölümü

gizem.buyuksoy@ahievrans.edu.tr

ORCID: [0000-0001-6841-8890](https://orcid.org/0000-0001-6841-8890)

ÖZ

Geliş Tarihi:

31.03.2023

Kabul Tarihi:

15.06.2023

Yayın Tarihi:

30.06.2023

Anahtar Kelimeler

Gıda Güvencesizliği
Kadın
Nitel Araştırma

Keywords

Food Insecurity
Woman
Qualitative Research

Bu araştırmanın amacı, sosyoekonomik düzeyi düşük bir bölgede yaşayan kadınların gıda güvencesizliğine yönelik deneyimlerini incelemektir. Araştırma, fenomenolojik nitel tipte tasarlanmıştır. Araştırmanın evrenini sosyoekonomik düzeyi düşük bir bölgede yaşayan kadınlar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini dahil etme kriterlerini karşılayan, kartopu örneklem yöntemiyle belirlenen 11 kadın oluşturmıştır. Araştırmanın verileri; 12 Eylül-28 Aralık 2021 tarihleri arasında, tanıtıcı bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde katılımcıların ifadelerinden Yoksulluk ve Mücadele olmak üzere iki ana tema ve Yetersiz Gıda, Muhtaçlık, Çaresizlik ve Bölüşürme ve Özveri, Çocuk Oyalama, Akraba Desteği olmak üzere altı alt tema oluşturulmuştur. Araştırmanın sonucunda; görüşülen kadınların gıda güvencesizliğini yokluk, muhtaçlık ve çaresizlik ile açıkladıkları ve gıda güvencesizliği ile mücadele etmenin yollarını aradıkları belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda; benzer örneklem gruplarında gıda güvencesizliğinin sonuçlarını ölçen ve değerlendiren nitel ya da nicel çalışmaların planlanması önerilir.

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the experiences of women living in a low socioeconomic level regarding food insecurity. The research was designed in phenomenological qualitative type. The population of the research consists of women living in a region with a low socioeconomic level. The sample of the study consisted of 11 women who met the inclusion criteria and were determined by the snowball sampling method. The data was collected between 12 September and 28 December 2021, with an introductory information form and a semi-structured interview form. The data were analyzed by content analysis. Two main themes as Poverty and Struggle, and six sub-themes as Insufficient Food, Neediness, Desperation; Allocation and Unselfishness, Distract the Child, and Relative Support were formed. As a result of the study; women explained food insecurity with poverty, neediness and helplessness. Also it was determined that they sought ways to struggle with food insecurity. In line with these results; it is recommended to plan qualitative or quantitative studies that measure and evaluate the consequences of food insecurity in similar sample groups.

DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1274576>

Atf/Cite as: Büyüksoy, G. D. (2023). Sosyoekonomik düzeyi düşük bir bölgede yaşayan kadınların gıda güvencesizliğine ilişkin görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(2), 1166-1175.

Giriş

Sağlıklı yaşam için gerekli ve yeterli gıdaya erişememe durumu olarak tanımlanan gıda güvencesizliği; açlığın hafif bir biçimi olarak tarif edilmekte olup sağlıklı gıdaya erişim; toplumun sağlık düzeyini yakından etkilemektedir (Food and Agriculture Organization, UNICEF, & World Health Organization, 2017). Birleşmiş Milletler'e göre tüm dünyada her on kişiden biri açlıkla mücadele ederken her üç kişiden biri de düzenli olarak yeterli miktarda gıdaya erişmemektedir (United Nations, 2022). Gıda ve Tarım Örgütü'ne göre dünyada açlıktan etkilenen insan sayısının pandeminin ilk yılında yaklaşık 320 milyon kişi arttığı vurgulanmaktadır Pandemi ile birlikte dünya genelinde meydana gelen çatışmalar, iklim değişikliği ve derinleşen eşitsizliklerin gıda güvencesine zarar verdiği bildirilmiştir (Food and Agriculture Organization, 2023).

Gıda güvencesizliği, birey ve topluma ait birçok faktörden etkilenmektedir. Yapılan çalışmalarda yaş ve çalışma durumu ile çocuklu hanede yaşama, yoksulluk, düşük eğitim düzeyine sahip olma ve kadın olmanın gıda güvencesizliği açısından risk yarattığı bildirilmiştir (Diab-El-Harake ve ark., 2022; Grimaccia, & Naccarato, 2022). Kadınlar; besinleri satın alma, depolama, yemeye hazır hale getirme ve muhafaza etme konusunda üstlendikleri roller nedeniyle hanedeki en önemli gıda sağlayıcısı olarak tarif edilmektedir. Kadınların hanede üstlendikleri bu rol ve sorumluluklar nedeniyle onların herkesten sonra yemek yediği ya da herkesten daha az yediği, bu durumun porsiyonu küçültmesine, öğün atlamasına ya da bir günü hiçbir şey yemeden geçirmesine yol açtığı vurgulanmıştır (Care International, 2020). Yapılan bir çalışmada tüm dünyada kadınların erkeklere göre gıda güvencesizliğine daha yatkın olduğu, kadınların gıda güvencesizliği yaşama riskinin erkeklere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Broussard, 2019). Gıda güvencesizliği, kadın sağlığını fiziksel, ruhsal ve sosyal yönden önemli derecede etkilemektedir. Yüksek gelirli ülkelerde yaşayan kadınlarda gıda güvencesizliğinin stres, kaygı ve depresyon ile ilişkili olduğu, obezite ve anemiyi artırdığı ve gebeler, anneler, evsizlik riski taşıyan kadınlar, mülteciler ve şiddete veya madde bağımlılığına maruz kalmış olanların daha fazla risk altında olduğu belirtilmiştir (Moradi ve ark., 2018; Morales & Berkowitz, 2016; Maynard ve ark., 2018).

Kadınların gıda güvencesizliğine ilişkin durumlarının; onların gıda üretimine ve hazırlanmasına sağladıkları katkı, toplumdaki çocuk doğurma ve bakıcılıkla ilgili rolleri ve ekonomik açıdan zayıf olmaları nedeniyle daha önemli olduğu ve dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Ivers & Cullen, 2011). Sağlık eşitsizliklerinin belgelenmesi ve izlenmesi için gerekli güncel verilerin toplanması ve değerlendirilmesi, halk sağlığı uygulamalarının temel basamağıdır (Association of Public Health Nurses, 2015). Gıdaya erişimde kadınların deneyimlerinin anlaşılması; hane halkının gıdaya erişimi, tüketilen besin türü ve gıda yetersiz olduğunda ailenin baş etme yollarını anlamak açısından önemlidir. Tüm bu bilgiler bağlamında araştırmanın amacı, sosyoekonomik düzeyi düşük bir bölgede yaşayan kadınların gıda güvencesizliğine yönelik deneyimlerini incelemektir.

Araştırmanın Soruları

1. Sosyoekonomik düzeyi düşük bölgede yaşayan kadınların hanedeki gıda güvencesizliğine ilişkin deneyimleri nelerdir?
2. Sosyoekonomik düzeyi düşük bölgede yaşayan kadınların hanedeki gıda güvencesizliği ile baş etme yolları nelerdir?

Gereç ve Yöntem

Araştırmanın Tipi ve Deseni

Araştırma fenomenolojik yöntem kullanılarak nitel tipte tasarlanmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini bir il merkezinde, sosyoekonomik düzeyi düşük bir bölgede yaşayan kadınlar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini dahil etme kriterleri karşılaman, kartopu örneklem yöntemiyle belirlenmiş kadınlar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini; kartopu örnekleme yöntemi ile belirlenmiş, dahil etme kriterlerine uyan ve araştırmaya katılmayı kabul eden 11 kadın oluşturmıştır.

Dahil Etme Kriterleri

Araştırmada dahil etme kriterleri; 18 yaşın üstünde olmak, ailesi ile birlikte bir konutta yaşıyor olmak, hanede bakmakla yükümlü olduğu çocuk/çocukların olması ve ile merkezinde sosyoekonomik düzeyi düşük olduğu bilinen mahallelerden birinde ikamet ediyor olmasıdır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri; tanıtıcı bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır.

Tanıtıcı Form

Tanıtıcı formda katılımcıların yaşı, eğitim durumu, medeni durumu, ailede çalışan birey sayısı, aile tipi ve özellikleri sorgulanmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmada kadınların gıda güvencesizliğine ilişkin deneyimlerini değerlendirmek amacıyla literatürden yararlanılarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır (Derose ve ark., 2017; Frongillo ve ark., 2003; Ghattas ve ark., 2018; Khatun ve ark., 2020; Meza ve ark., 2019; Norhasmah ve ark., 2010; Puddephatt ve ark., 2020;). (Tablo 1)

Tablo 1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

| Sorular |
|--|
| 1.Günlük hayatınızda nasıl besleniyorsunuz? |
| 2.Sağlıklı ve dengeli beslenmek sizin için ne ifade ediyor? Açıklar mısınız? |
| 3.Kendinizin/ailenizin yemek ihtiyacını karşılarken neler yaşıyorsunuz? |
| 4.Kendinizin/ailenizin yemek ihtiyacını karşılamakta güçlük çektiğinizde neler yapıyorsunuz? |
| 5.Gıda güvencesizliğinin yaşamınızdaki etkileri hakkında ne düşünüyorsunuz? |
| 6.Bu konuda benim değinmediğim sizin eklemek istediğiniz başka bir şey var mı? |

Verilerin Toplanması

Veriler 12 Eylül-28 Aralık 2021 tarihleri arasında tanıtıcı bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yüz yüze görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Katılımcılara ulaşmak için kartopu yöntemi kullanılmıştır. İlk katılımcıya araştırmacının yürüttüğü mesleki uygulama saha çalışması sırasında yapılan ev ziyaretleri sırasında ulaşılmıştır. Ardından bu katılımcıdan araştırmacıyı, tanıdığı diğer bireylerin evine götürmesi istenmiş, onlarla da görüşülmüştür. Ayrıca saha uygulaması sırasında aynı mahallede dahil etme kriterlerine uyan ve tesadüfen karşılaşılan bireyler de araştırma kapsamına alınarak görüşmeler yapılmıştır.

Görüşmede sorular, aynı sırayla yöneltilmiş ve gerekli durumlarda ek açıklamalar yapılmıştır. Görüşmeler veri doygunluğuna ulaşılan kadar devam etmiş ve veri doygunluğuna ulaşıldığında sonlandırılmıştır. Verileri toplamak için ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Katılımcı ses kaydı alınmasına izin vermediğinde ya da ses kaydı alınmasına engel bir durum olduğunda görüşme sırasında bireyin ifadeleri araştırmacı tarafından yazılı olarak alınmıştır. Görüşmelerin, araştırmacı ve katılımcının iletişimlerini rahatlıkla sürdürülmesine dikkat edilmiştir. Görüşmeler katılımcıların yaşadığı evde ya da evlerinin bahçesinde yapılmıştır. Görüşmeler ortalama 45-50 dakika sürmüştür.

Araştırmacının Öz-Düşünümsel Bilgileri

Araştırmacı halk sağlığı hemşireliği alanında doktorasını tamamlamıştır. Araştırmacı halk sağlığı, kadın sağlığı ve nitel araştırmalarda bilimsel araştırma deneyimine sahiptir. Bununla birlikte araştırmacının halk sağlığı çalışmaları kapsamında yoksul aileler ve gıda güvencesizliğine ilişkin birçok bilimsel çalışması mevcuttur. Araştırmacı, sosyoekonomik düzeyi düşük mahallerde saha stajları nedeniyle konuya ilişkin ilgili birçok gözlem ve deneyime sahiptir.

Verilerin Değerlendirilmesi

Araştırmanın verileri, içerik analizi ile analiz edilmiştir. Ses kayıtları, araştırmacı tarafından önce bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiştir. Ham veriler tekrar tekrar okunarak kodlama yoluyla kategorilere ayrılmış, ardından kategoriler arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılarak tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Tema ve alt

temalar, araştırmacı dışında nitel araştırma deneyimine sahip olan üç uzmandan uzman görüşü alınarak değerlendirilmiş, temalar ve alt temalar yeniden değerlendirilerek son hali verilmiştir. Temalar, doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Etik İlkeler

Araştırmaya başlamadan önce Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik kurulundan etik kurul izni (29.07.2021/2021/5/12) alınmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacı hakkında bilgiyi ve katılımlarını onayladıklarına dair onamları alınmıştır. Katılımcıların isimleri gizli tutulmuş olup katılımcı numarası verilmiştir.

Bulgular

Araştırma kapsamında 11 katılımcı ile görüşülmüştür. Katılımcıların yaşı 28-32 arasında değişmekte olup bir tanesi 53 yaşındadır. Görüşülen kadınların biri ilkokul mezunu olup diğerlerinin okuma yazması yoktur. Kadınların tümü ev kadınıdır. Hanelerin birinde görüşülen kadının oğlu çalışmakta olup diğer hanelerde çalışan kimse yoktur. Kadınların ikisi apartman dairesinde geri kalanı da tek katlı müstakil evde oturduğunu, kadınların tümü evinin kira olduğunu bildirmiştir. Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde katılımcıların ifadelerinden iki ana tema ve altı alt tema oluşturulmuştur (Tablo 2).

Tablo 2. Görüşmelerden Çıkan Temalar

| Temalar | Alt Temalar |
|-----------|---|
| Yoksulluk | Yetersiz Gıda Muhtaçlık Çaresizlik |
| Mücadele | Bölüştürme ve Özveri Çocuk Oyalama Akraba Desteği |

Tema 1. Yoksulluk

Katılımcıların gıdaya erişimin önündeki engelleri yoksullukla ilgili etmenler üzerinden açıklamışlar ve bu ifadeler; yetersiz gıda, muhtaçlık, çaresizlik alt temaları ile ilişkilendirilmiştir.

1.1. Yetersiz Gıda: Yapılan görüşmelerde kadınların hanelerinde yeterli gıda olmadığı ve aç kalmamak için ailedeki bireyleri özellikle basit hamur işleri ile doyurmaya çalıştıkları belirlenmiştir. Buna ilişkin bazı katılımcıların ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Genelde hep ekmek... Çocuklar ekmeğe pek düşerler.” Katılımcı 2 (28 yaşında, iki çocuk annesi)

“Kek mek poğaça moğaça yerler, hamurışını kendim yaparım.” Katılımcı 4 (31 yaşında, 5 çocuk annesi)

“Un alıyok, mayalıyok, Boztepe çöreği derler, tandır evimiz var, pişiriyok... Yemek yoksa ekmek aşı pişiriyok. Ekmeği kaynatıyok. Somunnan değil somun alamıyok. Tandır evinde yufka yapıyok. Yufka ekmeği suda kaynatıyok mama gibi oluyor.” Katılımcı 5 (53 yaşında, 5 torunu var)

“En çok makarna, patates bulgur pişiriyom. Allah ne verdiyse...” Katılımcı 6 (32 yaşında, 4 çocuk annesi)

1.2. Muhtaçlık: Yapılan görüşmelerde katılımcılar, gıdaya erişimle ilgili karşılaştıkları engelleri gıdanın ya da paranın yokluğu ile açıklamışlardır. Ayrıca evde yeterince gıda olmadığında kadınların kısa süreliğine çalıştığı, dilendiği ya da yardım toplayarak gıda temin etmeye çalıştığı belirlenmiştir. Bu ifadeler kadınların muhtaç durumda olduklarını göstermiştir. Buna ilişkin bazı katılımcıların ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“... marketlerin önüne gidiyom... verir misiniz diyom, bazen şeylerin ... başına ekmek asıyorlar, marketler sebze atıyor, onları alıyom. Marketler atarsa iyisi varsa diye seğiyom, yıkıyom. Bazen atıyorlar, abla şunu götür diyorlar alıyom. Biri tavuk verdi, al bunu besle dedi, bakıyoz yumurtasını yiyoz.” Katılımcı 1 (32 yaşında, 4 çocuk annesi)

“Çocuğumla birlikte merdiven temizliğine gidiyom, kitap satmaya gidiyom...” Katılımcı 2 (28 yaşında, 2 çocuk annesi)

“Devlet fiş veriyor, onunla ekmek alıyoruz idare ediyoruz.” Katılımcı 5 (53 yaşında, 5 torunu var)

“Ne bulursam abla, bazen çorba makarna da olmuyor evde. Birine makarna aldırıyor. Yokluktan..” Katılımcı 1 (32 yaşında, 4 çocuk annesi)

“(bebeğe) mama bulamazsam süte az bi şey su koyuyom çocuğa veriyom.” Katılımcı 6 (32 yaşında, 4 çocuk annesi)

“Biç market ney bilmek. Hiç markete gitmem, para ancak kiraya yetiyor.” Katılımcı 7 (28 yaşında, 2 çocuk annesi)

Öte yandan gelini, oğlu ve torunları ile yaşayan bir katılımcı, evdeki gıdanın yetmeyişi evdeki çocuk sayısının fazla olması ile açıklamıştır:

“Çok çocuk var, bakmak zor, beş tane çocuk. Gelin süt koruyor dedi ama yine de (gebe) kaldı...” Katılımcı 5 (53 yaşında, 5 torunu var)

1.3. Çaresizlik: Yapılan görüşmelerde katılımcılar gıdaya erişimle ilgili herhangi bir sorunla karşılaştıklarında çaresiz hissettiklerini bildirmiştir. Buna ilişkin bazı katılımcıların ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Oğlan beş gün çalışıyor bir torba un alabiliyor...karnımız doymuyor inancın olsun.” Katılımcı 5 (53 yaşında, 5 torunu var)

“Napak... Yaradana şükrediyoruz, yaşayıp gidiyoruz işte. Olsun napak allah ne verdiyse.” Katılımcı 6 (32 yaşında, 4 çocuk annesi)

“Ben de çekecem napayım mecburum çocuklarım biyiyene kadar çekerim.” Katılımcı 7 (28 yaşında, 2 çocuk annesi)

Katılımcıların çoğu, gıda almak için borçlandığını ve gıda pahalılığının gıdaya erişimlerini etkilediğini ifade etmiş olup bu durumun onlara çaresiz hissettirdiği saptanmıştır.

“Kocamın maaşı borca gidiyor, borç olmasa iyiydi, kalan da anca kiraya yetiyor.” Katılımcı 7 (28 yaşında, 2 çocuk annesi)

“5 senedir kaynanamın yanındaydım, eşim o zaman çalışmıyordu, borç alıyordum, param olmuyordu. O zamanlar zordu.” Katılımcı 2 (28 yaşında, 2 çocuk annesi)

“Fiyatlar çok zorlaştı. İnan un bulamıyok, yağ bulamıyok, yağ yağ yağ... Alamıyok. İç yağ alıyorum. Marketçilerde var ya deri satıyor, tavuk derisi yağlı. O ucuz oluyor, onu alıyorum eritiyorum, onunla yemek yapıyorum. Ayçiçek yağ alamam, çok pahalı.” Katılımcı 5 (53 yaşında, 5 torunu var)

“Pazara gidemem, artanları toplarım, pazara gitmek için insanın cebinde parası olacak, neyle gideyim.” Katılımcı 1 (32 yaşında, 4 çocuk annesi)

Tema 2. Mücadele

Çalışmada kadınların gıda güvencesizliği nedeniyle sınırlı besin kaynaklarını aile üyeleri bölüştürerek, gıdanın yetmediği zamanlarda özellikle çocukları oyalayarak ve yine evde yeterli besin olmadığı durumlarda akrabalarından destek alarak gıda güvencesizliği ile mücadele etmeye çalıştıkları görülmüştür. Bu tema; bölüştürme ve özveri, çocuk oyalama, akraba desteği alt temaları ile ilişkilendirilmiştir.

2.1. Bölüştürme ve Özveri: Yapılan görüşmelerde katılımcılar evde yeterince gıda olmadığı gıdayı çocuklar arasında paylaştığını ya da kendisi yemekten kaçındığını bildirmiştir. Buna ilişkin bazı katılımcıların ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“...önce onları (çocukları) doyururum sonra ben yerim. Yumurtayı ikiye bölerim ikisine paylaştırırım.” Katılımcı 7 (28 yaşında, 2 çocuk annesi)

“Azsa (yemek), kalan neyse ne varsa ben onu yiyom.” Katılımcı 2 (28 yaşında, 2 çocuk annesi)

“Ben hiç yemem, hiç... Ben iştahsızım.” Katılımcı 4 (31 yaşında, 5 çocuk annesi)

2.2. Çocuk Oyalama: Yapılan görüşmelerde katılımcılar çocuklar evde olmayan bir gıdayı istediğinde onları oyaladıklarını ve geçitirdiklerini ifade etmiştir. Buna ilişkin bazı katılımcıların ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Yetmediği oluyor... Bir şeyle aldatıyoz çocukları, bir yumurta kırıyor” Katılımcı 5 (53 yaşında, 5 torunu var)

“Kızım elma ister, baban maaş alınca alırız derim unuttururum. Maaş zamanı yine sorar, anne elma olsa yesek elma var mı der, kızım unutmusuz almayı derim, bir dabakine derim oyalarım.” Katılımcı 7 (28 yaşında, 2 çocuk annesi)

2.3. Akraba Desteği: Yapılan görüşmelerde akraba ile birlikte yemek ya da çocukların bakımında akraba desteğinin alınmasının gıdaya erişimde bir başa çıkma yöntemi olduğu belirlenmiştir. Buna ilişkin bazı katılımcıların ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Ablam (görümcesinden söz ediyor) bazen biže yapıyor (yemek), olursa yerik olmazsa yimek. Katılımcı 1 (32 yaşında, 4 çocuk annesi)

“Öteki kızım annemde kalıyor, onu ananesi büyüüttü, o yedirir işirir bakar.” Katılımcı 2 (28 yaşında, iki çocuk annesi)

“Anam ne bileyim vallaha bilmem. Büyük çocuğa dedesigil bakıyor. Oraya gidiyor, bir iki gün kalıyor sonra geliyorlar.” Katılımcı 4 (31 yaşında, 5 çocuk annesi)

Tartışma

Sosyoekonomik düzeyi düşük bir bölgede yaşayan kadınların gıda güvencesizliği ile ilgili deneyimlerinin değerlendirildiği bu çalışmada; katılımcılar gıdaya erişimle ilgili sorunlarını yoksulluk ile ilgili faktörler üzerinden açıklamışlardır. Nitel araştırmaların değerlendirildiği bir derlemede; düşük gelir, işten ayrılma, işsizlik, yoksulluk seviyesinin altında yaşama, annenin ev kadını olması gibi faktörlerin gıda güvencesizliğini derinleştirdiği belirlenmiştir (Bastian ve ark., 2022). Bu çalışmada da benzer şekilde kadınların tamamı ev kadını olup çoğu evde kimse herhangi bir işte çalışmamaktadır.

Araştırma kapsamında görüşülen katılımcılar evde gıda az olduğunda ya da hiç olmadığında evdekileri doyurmak için hamur iři yaptıklarını ve geleneksel türdeki ekmekleri pişirdiklerini ifade etmişlerdir. Yapılan bir çalışmada yoksul kadınlar; güvenli, besleyici ve sağlıklı gıdaya erişimin zor olduğu bildirilmiştir (Lawlis ve ark., 2018). Gıda güvencesizliği olan gebe kadınlarla yapılan nitel bir çalışmada ise kadınların ucuz, enerji içeriği yüksek ve hızlı hazırlanan gıdaları tercih ettikleri, et ve taze sebze meyve tüketiminin sınırlı olduğu belirlenmiştir (Zinga ve ark., 2022). Yapılan başka bir çalışmada ise bu araştırma ile benzer şekilde gıda güvencesizliği yaşayan ailelerin pahalı ve mikrobesein ačasından zengin besinleri tüketmeme, düşük maliyetli geleneksel gıdaları tüketme eğiliminde olduğu belirlenmiştir (Bastian ve ark., 2022).

Araştırma kapsamında görüşülen bireylerin gıdanın yokluğundan söz ettikleri, bunun önündeki engellerden birinin de yetersiz gelir olduğu vurgulanmıştır. Avustralya’da bekar ve yoksul kadınlarla yapılan bir çalışmada gıdaya erişim engelleri; yetersiz gelir, gıda satan yerlerin uzaklığı, besleyici, güvenli ve sağlıklı gıda eksikliği, hizmet sunan kurumlar hakkında bilgi eksikliği olarak sıralanmıştır (Lawlis ve ark., 2018). Mozambik’te yapılan bir çalışmada ise gıda güvencesizliğinin nedenleri; işsizlik, yetersiz gelir, güvencesiz işi, geçici çalışma, yüksek gıda fiyatları, hane halkı büyüklüğu ve bakıma muhtaç birey varlığı, düşük eğitim düzeyi, gebelik olarak sıralanmıştır (Militao ve ark., 2022). Benzer şekilde bu araştırmada da katılımcılardan biri gıdanın yetmediğini ifade ederken evde fazla sayıda çocuk olmasından ve istenmeyen gebelikten söz etmiştir. Yapılan başka bir çalışmada da gıda güvencesizliği olan kadınlarda istenmeyen çocuk doğurma, kalabalık hane halkı ve evde çok sayıda çocuk olmasının, gıda güvencesizliği ile ilişkili faktörlerden biri olduğu bildirilmiştir (Bastian ve ark., 2022).

Araştırma kapsamında görüşülen kadınların gıda güvencesizliği ile mücadele etmeye çalıştıkları belirlenmiştir. Bir katılımcı pazar ya da marketlerden artan artıkları topladığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Avustralya’da yaşayan Libyalı göçmenlerde yapılan bir çalışmada bireylerin artık sebze ve meyveleri bunlara daha az para vererek daha ucuza satın aldığı ve bunları evde bekletmeden tükettiğini bildirdiği belirlenmiştir (Mansour ve ark., 2021). Bunun dışında bazı katılımcılar, gıda güvencesizliği ile mücadele etmek için kısa süreli işlerde çalıştığını ya da sosyal yardım aldığını ifade etmiştir. Yapılan bir çalışmada benzer şekilde kadınların gıda alışverişi için bulduğu çözümler; indirimleri takip etmek, dini günlerde alışveriş yapmak, indirim kataloglarını takip etmek olarak sıralanmaktadır (Lawlis ve ark., 2018).

Araştırma kapsamında gıda güvencesizliğinin çaresizlik hissine yol açtığı görülmüştür. Bazı katılımcılar, borçlu olmalarının haneye giren geliri azalttığını ve gıdaya yeterince pay ayıramadıklarını ifade etmiştir. Borçlu olmak ya da geçinmek için borç almak zorunda kalmak kadınlara çaresiz hissettiren bir unsur olarak göze çarpmaktadır. Yapılan bir çalışmada, bu çalışma ile benzer şekilde kadınların, gıda güvencesizliği ile bař etmek için borç aldığı belirlenmiştir (Bastian ve ark., 2022). Gıda fiyatlarındaki artış ve pahalılık, araştırma kapsamında görüşülen kadınların çaresiz hissetmelerine yol ačan bir diğer unsur olarak görülmüştür. Katılımcılardan bazıları gıda fiyatlarının artışı ve pahalılıktan söz etmiş ve bunun karşısında mücadele etmekte zorlandıklarını bildirmiştir.

İran'da yapılan bir çalışmada da katılımcıların çoğu, sağlıklı gıdaların çok pahalı olduğunu, gıda fiyatlarındaki artışın sağlıklı gıdaya erişimi engellediğini ifade etmiştir (Farahmand ve ark., 2012). ABD'de yaşayan Somalililerde yapılan bir çalışmaya göre ise katılımcılar, sağlıklı gıdaların her yerde bulunabildiğini ancak pahalı olduğunu bildirmişlerdir (Wool ve ark., 2021). Afrikalı Amerikan kadınların gıda güvencesizliğine ilişkin deneyimlerinin değerlendirildiği başka bir çalışmada ise katılımcılar, yeterince parası olmadığı için marketten gıda alamadığını ifade ettiği bildirilmiştir (Chilton & Booth, 2007). Bu çalışmada da benzer şekilde birkaç katılımcı, yeterli parası olmadığı için markete/pazara gidemediğini vurgulamıştır.

Araştırma kapsamında görüşülen katılımcılar, gıda güvencesizliği ile çeşitli yollarla baş etmektedirler. Görüşülen katılımcıların çoğu daha ucuz olan ürünleri tercih ettiğini ve sıklıkla ekmek, makarna gibi unlu gıdaları pişirdiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde gıda güvencesizliği ile yaşayan Mozambiklilerde yapılan bir çalışmada bireylerin başa çıkma stratejileri; mümkün olduğunda yemek pişirme, öğün atlama, arkadaş ya da akrabalarından borç alma, kalitesiz ve güvenli olmayan gıdaları tüketme, ek iş yapma, hep aynı besinleri ve besleyici değeri düşük besinleri tüketme şeklinde sıralanmıştır (Militao ve ark., 2022). Araştırmada katılımcıların bazıları gıda az olduğunda yiyeceği çocukları arasında paylaştığını; çocuklar evde olmayan bir yiyeceği istediğinde de durumu geçiştirdiğini ya da onları başka yiyeceklerle oyaladıklarını ifade etmişlerdir. Birkaç katılımcı da evde yiyecek az olduğunda kendisi yemediğini, ya da kalırsa yediğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Avustralya'da yapılan bir çalışmada çocuklarının yemesi için annelerin öğün atladığı belirlenmiştir (Lawlis ve ark., 2018). Avrupa'da kadınların beslenme ve iyilik hali ile ilgili olarak yapılan bir nitel çalışmada ise kadınların kendi beslenme ihtiyacını karşılamadığı ve özveride bulunduğu, bu durumun kadınlarda fizyolojik ve psikolojik sağlık sorunlarına yol açtığı bildirilmiştir (Bell ve ark., 2022). Gıda güvencesizliği olan gebe kadınlarla yapılan bir nitel çalışmada ise katılımcılar gıda yetersiz olduğunda diğer aile üyelerine öncelik verdiğini ya da yemeği bölüştürdüğünü ifade etmiştir (Zinga ve ark., 2022). Gebe ve 0-6 yaş arası çocuğu olan kadınlarla yapılan araştırmaların derlendiği başka bir çalışmada ise kadınların öğün atlama, yatağa aç girme, gün içinde öğün sayısını azaltma, elinde olduğunda pişirme, en ucuz gıdayı arama yoluyla gıda güvencesizliği ile mücadele ettiği belirlenmiştir (Bastian ve ark., 2022). Gıda güvencesizliği ile mücadele etme yöntemlerinden biri de akrabalarla bir araya gelme ve birlikte yemek yemektir. Bu çalışmada çok çocuklu olan ya da küçük yaşta çocukların bulunduğu hanelerde yaşayan kadınların bazıları çocukların akrabalar tarafından bakıldığını, doyurulduğunu, bazen tüm aile, akrabalarla birlikte yemek yediklerini ifade etmiştir. Bu bulgu ile benzer şekilde ABD'de, yapılan bir çalışmaya göre ebeveynlerin gıda güvencesizliği ile başa çıkma yolları arasında arkadaş ve aile desteği yer almaktadır (Leung ve ark., 2022). Yapılan başka bir çalışmada da kadınların, gıda güvencesizliği ile baş etmek için akrabalarıyla haberleştiği ve onlarla birlikte yediği belirlenmiştir (Bastian ve ark., 2022).

Sonuç

Araştırmanın sonucunda; görüşülen kadınların gıda güvencesizliğini yoksullukla ilgili olarak gıdanın az olması ya da hiç olmaması, muhtaçlık ve çaresizlik gibi faktörler ile açıkladıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra kadınların gıda güvencesizliği ile mücadele etmeye çalıştıkları, bunun için eldeki gıda ile yetinmeye gayret ettikleri, çocuklarının isteklerini geçiştirdikleri ve akrabalarla yardımlaştukları belirlenmiştir. Sosyoekonomik düzeyi düşük bir bölgede yaşayan kadınların gıda güvencesizliğine ilişkin deneyimlerinin literatürle büyük ölçüde uyumlu olduğu, dünyanın birçok yerinde yapılan çalışmalarda gıda güvencesizliğinin benzer şekilde algılandığı ve kadınların bu sorunla çoğunlukla aynı yol ve yöntemleri kullanarak mücadele ettikleri belirlenmiştir.

Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda; bu araştırma örneklemini ile benzer özellik gösteren nüfus gruplarında nitel araştırmaların yapılması, ayrıca gıda güvencesizliğinin sonuçlarını ölçen ve değerlendiren kesitsel ya da ileriye dönük nicel çalışmaların planlanması önerilir.

Kaynakça

Association of Public Health Nurses. (2015). *The public health nurse's role in achieving health equity: eliminating inequalities in health.*
https://www.health.state.mn.us/communities/practice/resources/equitylibrary/docs/2015_APHN-The-Public-Health-Nurse-s-Role-in-Achieving-Health-Equity.pdf

- Bastian, A., Parks, C., Yaroch, A., McKay, F.H., Stern, K., van der Pligt, P., McNaughton, S.A., & Lindberg, R. (2022). Factors associated with food insecurity among pregnant women and caregivers of children aged 0–6 years: A scoping review. *Nutrients*, *14*, 2407. <https://doi.org/10.3390/nu14122407>
- Bell, Z., Scott, S., Visram, S., Rankin, J., Bambra, C., & Heslehurst, N. (2022). Experiences and perceptions of nutritional health and wellbeing amongst food insecure women in Europe: A qualitative meta-ethnography. *Social Science & Medicine* *311*, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2022.115313>
- Broussard, N.H. (2019). What explains gender differences in food insecurity? *Food Policy*, *83*, 180-194. <https://doi.org/10.1016/j.foodpol.2019.01.003>
- Care International. (2020). *Left out and left behind: Ignoring women will prevent us from solving the hunger crisis policy report*. <https://www.care-international.org/files>
- Chilton, M., & Booth, S. (2007). Hunger of the body and hunger of the mind: African American women's perceptions of food insecurity, health and violence. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, *39*, 116-125. <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2006.11.005>
- Derose, K. P., Payán, D. D., Fulcar, M. A., Terrero, S., Acevedo, R., Fariás, H., & Palar, K. (2017). Factors contributing to food insecurity among women living with HIV in the Dominican Republic: A qualitative study. *PLoS one*, *12*(7), e0181568. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0181568>
- Diab-El-Harake, M., Kharroubi, S., Zabaneh, J., & Jomaa, L. (2022). Gender-based differentials in food insecurity and wellbeing in Arab countries. *Global Food Security*, *32*, 100609. <https://doi.org/10.1016/j.gfs.2021.100609>
- Farahmand, M., Tehrani, F.R., Amiri, P., & Azizi, F. (2012). Barriers to healthy nutrition: perceptions and experiences of Iranian women. *BMC Public Health*, *12*, 1064. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-1064>
- Food and Agricultural Organization. (2023). *The sustainable development goals*. <https://www.fao.org/sustainable-development-goals/indicators/212/en>
- Food and Agriculture Organization, International Fund for Agricultural Development, UNICEF, World Food Programme, World Health Organization. (2017). *The state of food insecurity and nutrition in the world. Building resilience for peace and food security*. <https://www.wfp.org/publications/2017-state-food-security-and-nutrition-world-sofi-report>
- Frongillo, E.A., Chowdhury, N., Ekström, E.C., & Naved, R.T. (2003). Understanding the experience of household food insecurity in rural Bangladesh leads to a measure different from that used in other countries. *Journal of Nutrition*, *133*(12), 4158–4162. <https://doi.org/10.1093/jn/133.12.4158>
- Ghattas, H., Sassine, A., Aqeel, M., Hwalla, N., Obeid, O., & Sahyoun, N.R. (2018). Children's experiences of food insecurity in Lebanon: A qualitative study. *Journal of Hunger & Environmental Nutrition*, *13*, 1, 28-39. <https://doi.org/10.1080/19320248.2016.1275997>
- Grimaccia, E., & Naccarato, A. (2022). Food insecurity in Europe: A gender perspective. *Social Indicators Research* *161*, 649–667. <https://doi.org/10.1007/s11205-020-02387-8>
- Ivers, L.C., & Cullen, K.A. (2011). Food insecurity: Special considerations for women. *The American Journal of Clinical Nutrition*, *94*(6), 1740S–1744S. <https://doi.org/10.3945/ajcn.111.012617>
- Khatun, W., Rasheed, S., Dibley, M.J., & Alam, A. (2020). Understanding maternal dietary behaviour and perceived attributes of foods in the context of food insecurity in rural Bangladesh: A qualitative study. *Journal of Global Health Reports*, *4*, 1-12. <https://doi.org/10.29392/001c.12326>
- Lawlis, T., Devine, A., & Upton, P. (2018). Vulnerable, single and living in poverty: Women's challenges to accessing food in the Australian Capital Territory. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, *42*, 541-546. <https://doi.org/10.1111/1753-6405.12845>

- Leung, C.W., Laraia, B.A., Feiner, C., Solis, K., Stewart, A.L., Adler, N.E., & Epel, E.S. (2022). The psychological distress of food insecurity: A qualitative study of the emotional experiences of parents and their coping strategies. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 122, 10, 1903-1910. <https://doi.org/10.1016/j.jand.2022.05.010>
- Mansour, R., Liamputtong, P., & Arora, A. (2021). Food security among Libyan migrants living in Australia: A qualitative study. *Sustainability*, 13, 13853. <https://doi.org/10.3390/su132413853>
- Maynard, M., Andrade, L., Packull-McCormick, S., Perlman, C.M., Leos-Toro, C., & Kirkpatrick, S.I. (2018). Food insecurity and mental health among females in high-income countries. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 15, 7, 1424. <https://doi.org/10.3390/ijerph15071424>
- Meza, A., Altman, E., & Martinez, S. (2019). “It’s a feeling that one is not worth food”: A qualitative study exploring the psychosocial experience and academic consequences of food insecurity among college students. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 119(10), 1713-1721. <https://doi.org/10.1016/j.jand.2018.09.006>
- Militao, E.M.A., Salvador, E.M., Silva, J.P., Uthman, O.A., Vinberg, S., & Macassa, G. (2022). Coping strategies for household food insecurity, and perceived health in an urban community in southern Mozambique: A qualitative study. *Sustainability*, 14, 8710. <https://doi.org/10.3390/su14148710>
- Moradi, S., Arghavani, H., Issah, A., Mohammadi, H., & Mirzaei, K. (2018). Food insecurity and anemia risk: A systematic review and meta-analysis. *Public Health Nutrition*, 21(16), 3067-3079. <https://doi.org/10.1017/S1368980018001775>
- Morales, M.E., & Berkowitz, S.A. (2016). The relationship between food insecurity, dietary patterns, and obesity. *Current Nutrition Reports* 5, 54–60. <https://doi.org/10.1007/s13668-016-0153-y>
- Norhasmah, S., Zalilah, M. S., Mohd Nasir, M. T., Kandiah, M., & Asnarulkhadi, A. S. (2010). A qualitative study on coping strategies among women from food insecurity households in Selangor and Negeri Sembilan. *Malaysian Journal of Nutrition*, 16(1), 39-54.
- Puddephatt, J., Keenan, G.S., Fielden, A., Reaves, D.L., Halford, J., & Hardman, C. (2020). ‘Eating to survive’: A qualitative analysis of factors influencing food choice and eating behaviour in a food-insecure population. *Appetite*, 147, 104547. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2019.104547>
- United Nations. (2022). *The sustainable development goals report 2022*. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2022/>
- Wool, J.L., Walkinshaw, L.P., Spigner, C., Thayer, E.K., & Jones-Smith, J.C. (2021). A qualitative study of living in a healthy food priority area in One Seattle, WA, Neighborhood. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 18(22), 12251. <https://doi.org/10.3390/ijerph182212251>
- Zinga, J., McKay, F.H., Lindberg, R., & van der Pligt, P. (2022). Experiences of food-insecure pregnant women and factors influencing their food choices. *Maternal and Child Health Journal*, 26, 1434–1441. <https://doi.org/10.1007/s10995-022-03440-3>

EXTENDED SUMMARY

Food insecurity is defined as the inability to access necessary and sufficient food for a healthy life. All over the world, women are more prone to food insecurity than men. Women play a variety of roles within the family in purchasing, storing, preparing, and preserving food. The aim of this study is to examine the experiences of women living in a low socioeconomic level regarding food insecurity. The study was designed in phenomenological qualitative type. The population of the research consists of women living in a region with a low socioeconomic level. The sample of the study consisted of 11 women who met the inclusion criteria. The snowball method was used to reach the participants. The first participant was reached during the home visits made during the professional practice fieldwork carried out by the researcher. Then, this participant was asked to take the researcher to the home of other individuals he knew, and they were also interviewed. In addition, individuals who met the inclusion criteria in the same neighborhood and were met by chance during the field practice were also included in the research and interviews were conducted. During the interview, the questions were asked in the same order and additional explanations were made when necessary. Interviews continued until data saturation was reached and terminated when data saturation was reached. A voice recorder was used to collect the data. When the individual does not allow voice recording or there is a situation that prevents voice recording, the individual's statements were taken in writing by the researcher. The interviews were conducted on the street where the participants lived or in an open area such as the garden of their house. The interviews lasted an average of 45-50 minutes. The inclusion criteria were being over 18 years old, living in a residence with family, living in a household with children and living in a neighborhood with a low socioeconomic level in the center. The data was collected between 12 September and 28 December 2021, with an introductory information form and a semi-structured interview form. The introductory form included sociodemographic variables. The semi-structured interview form included the questions following that: How do you eat in your daily life?, What does a healthy and balanced diet mean to you? Can you explain?, What do you experience while meeting your/your family's food needs?, What do you do when you have difficulty meeting your/your family's food needs?, What do you think about the effects of food insecurity in your life?, Is there anything else you would like to add that I haven't mentioned? The data were analyzed by content analysis. The data were first written in a computer environment by the researcher. The raw data were read repeatedly and categorized by coding, and then themes and sub-themes were created by revealing the relationships between the categories. The themes and sub-themes were evaluated by taking expert opinion from three experts who had qualitative research experience other than the researcher, and were finalized by re-evaluating between the themes and sub-themes. Themes are supported by direct quotes. Before starting the research, ethics committee approval (29.07.2021/2021/5/12) was obtained from the Social and Human Sciences Ethics Committee of Kırşehir Ahi Evran University. The age of the participants ranged from 28 to 32, one of whom was 53 years old. One of the women interviewed is a primary school graduate and the others are illiterate. All women are housewives. The son of the woman interviewed in one of the households is working, and there is no one working in the other households. Two of the women stated that they lived in an apartment and the rest in a single-storey detached house, and all of the women reported that the house was rented. In this study, two main themes and six sub themes emerged. Two main themes as Poverty and Struggle, and six sub-themes as Insufficient Food, Neediness, Desperation; Allocation and Unselfishness, Distract the Child, and Relative Support were formed. In the interviews, it was determined that the women did not have enough food in their households and that they made simple pastries in order not to starve. In addition, the participants explained the barriers they encountered in accessing food with the absence of food or money. Participants reported that they felt helpless when faced with any problems related to access to food. In addition, it has been determined that being indebted and the cost of food affect women's access to food, and this is a factor that increases desperation. It has been determined that women distribute limited food resources to family members in order to combat food insecurity, distract the children when food is not enough, and receive support from their relatives when there is not enough food at home. As a result of the study; women explained food insecurity with poverty, neediness and helplessness. Also it was determined that they sought ways to struggle with food insecurity. In line with the results of the study; it is recommended to conduct similar qualitative studies in other provinces/regions with low socioeconomic status, and to plan cross-sectional or prospective quantitative studies that measure and evaluate the consequences of food insecurity in population groups with food insecurity or living in low socioeconomic levels.

ADAPTATION AND INITIAL VALIDATION OF THE L2-GRIT SCALE IN TURKISH İKİNCİ DİL ÖĞRENME AZMI ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI VE ÖN GEÇERLİLİK ÇALIŞMASI

Özgehan UŞTUK

The Hong Kong Polytechnic University
Department of English and
Communication

ozgehan.ustuk@polyu.edu.hk

ORCID: 0000-0002-7486-1386

Ali ERARSLAN

Alanya Alaaddin Keykubat University
Faculty of Education
English Language Teaching

ali.erarslan@alanya.edu.tr

ORCID: [0000-0003-2536-6044](https://orcid.org/0000-0003-2536-6044)

ABSTRACT

Geliş Tarihi:

03.04.2023

Kabul Tarihi:

14.06.2023

Yayın Tarihi:

30.06.2023

Anahtar Kelimeler

İkinci Dil Öğrenme
Azmi Ölçeği
Azim
İkinci dil
Ölçek uyarlama

Keywords

L2-Grit Scale in
Turkish
Grit
Second language
Scale adaptation

. Even though grit in language education, as an individual difference among learners, has recently been a very popular field in second language acquisition research, a few language-specific tools rather than domain-general ones to measure this individual difference have only been developed very recently. To add, adapted versions of these tools are needed to examine this notion across cultures and contexts. This study presents psychometric analyses of an adapted version of a language-specific grit scale in the Turkish language: the L2-Grit Scale in Turkish. An adapted scale was translated and administered to 284 university students studying at various universities across Turkey and learning English as a foreign language. Statistical analyses such as item, reliability, and exploratory factor analyses were run. The results showed that the L2-Grit Scale in Turkish is a highly reliable and internally consistent tool with a two-factor solution, and it can not only inform further grit research in the Turkish context but also contribute to this globally burgeoning field

ÖZ

Her ne kadar dil eğitiminde azim son zamanlarda, bir bireysel farklılık olarak, ikinci dil edinimi araştırma alanının popüler bir konusu olsa da, genel anlamda azim araştırmalarının yanında çok az sayıda dil eğitimi özelinde azmi ölçek araç geliştirilmiştir. Ayrıca bu az sayıda ölçeğin uyarlamaları da bu olgunun farklı kültür ve bağlamlarda araştırılması için gereklidirler. Bu araştırma Türkçe bir dil öğrenme azmi ölçeğinin uyarlamasının psikometrik analizlerini sunmaktadır. Analizleri yapılan bu araç Türkçe İkinci Dil Azmi Ölçeği olarak isimlendirilmiştir. Uyarlama süreci mevcut bir ölçeğin sistematik bir panel süreci sonunda Türkçeye uyarlanması ve uyarlanan aracın yabancı dil olarak İngilizce öğrenen ve Türkiye'deki çeşitli üniversitelerden çalışmaya katılan 284 katılımcıya uygulanmasını içermektedir. Uygulanan istatistiksel analizler madde, güvenilirlik ve temel bileşenler analizlerini içermektedir. Sonuçlar Türkçe İkinci Dil Azmi ölçeğinin yüksek güvenilirlik ve geçerlilik seviyesine sahip olduğunu göstermektedir. İki faktörlü bir yapı ile bu ölçme aracı, yabancı dil eğitiminde azim olgusu ile ilgili hem Türkiye bağlamında yapılacak araştırmalara destek olacak hem de bu yeni oluşan araştırma alanına uluslararası ölçekte de katkı sağlayacaktır.

DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1276339>

Atıf/Cite as: Uştuk, Ö., & Erarslan, A. (2023). Adaptation and initial validation of the L2-grit scale in Turkish. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(2), 1176-1188.

Introduction

It has always attracted great interest among second language acquisition (SLA) researchers to understand how individual differences are related to the achievement of language learners. In a recent handbook, Li, Hiver, and Papi (2022) conceptualized individual differences in four categories: Cognitive, conative, affective, and social and demographic differences. All categories have their own established scholarship, and the literature has provided various theoretical underpinnings as well as practical investigations of those individual differences. However, some factors are still emerging compared to the established ones, such as aptitude (Carroll & Sapon, 2002), motivation (Dörnyei & Ushioda, 2010), anxiety (Horwitz, 2010), and investment (Norton & Toohey, 2011; Norton Peirce, 1995). Personality (Dörnyei & Ryan, 2015) is one of these factors, which also has many facets. One particular personality facet has been only very recently examined in SLA research: grit.

Even though it has long been discussed in educational psychology and, more specifically, learner psychology research (see Credé et al., 2017; Duckworth et al., 2007; Pasha-Zaidi et al., 2019), SLA researchers have recently explored it and discussed it in relation to the psychology of language learner (e.g., Feng & Papi, 2020; Khajavy et al., 2021; Sudina & Plonsky, 2021; Teimouri et al., 2020). Defined as the perseverance and passion for long-term goals, Duckworth et al. (2007) conceptualized it as a “*personal quality*” (p. 1087) and an individual difference (and, more specifically, a personality trait) that predicts achievement. Within SLA research, grit has been conceptualized as a conscientiousness facet and linked to achievement in foreign language learning (Teimouri et al., 2020). Language-specific grit has been defined as a special type of domain-specific grit that is related to second or foreign language learners’ academic perseverance (Sudina & Plonsky, 2021). That said, several studies have been conducted recently to develop language-specific scales (L2-grit) (e.g., Alamer, 2021; Ebadi et al., 2018; Teimouri et al., 2020). Those scales, however, need to be tested in further studies from diverse contexts to better understand grit in second language learning processes and its relation to achievement.

As an emerging field of study within SLA, L2-grit requires data from various second and foreign language learning contexts to be more established as a personality trait predicting language learner achievement. One challenge, however, is that the measurement instruments, such as scales, should be in the native languages of the learners. Otherwise, it is possible to include participants mostly with high proficiency in the language of the scale. That said, those participants have naturally achieved learning the target language to some extent. To overcome this oxymoron, it is of critical importance to translate an existing L2 grit scale into other languages to explore this emerging construct contextually.

As a country where English is typically taught and learned as a foreign language, Turkey could provide further local exploration of L2-grit only if a reliable and valid version of an L2-grit scale were available in the Turkish language. In this study, L2-Grit Scale, which was developed by Teimouri et al. (2020), has been translated into Turkish. To add, reliability and exploratory factor analyses of this language-specific grit scale in the Turkish language have been presented.

Literature Review

The most widespread conceptualization of grit was provided by Duckworth et al. (2007), who defined grit as “perseverance and passion for long-term goals” (p. 1087) and stated that gritty individuals see achievement as a “marathon” and her/his grit as “stamina”, and they “[work] toward challenges” and “[maintain] effort and interest over the years despite failure, adversity, and plateaus in progress” (pp. 1087-1088). Their common factor structure of the general grit scale (also known as the Grit-O Scale) demonstrated a two-factor solution: consistency of interest and perseverance of effort. In addition to this 12-item domain-general grit scale, Duckworth and Quinn (2009) developed a shorter, eight-item version of this instrument and called the Short Grit Scale (Grit-S). These two have been the most widely used instruments in educational research.

In educational contexts, grit has been investigated based on Duckworth et al.’s conceptualization to explore this personality construct’s relationship with contextual factors or other personality constructs. For instance, Park, Yu, Baelen, Tsukayama, and Duckworth (2018) underscored that grit predicts academic achievement, and it may encourage students toward long-term goals to establish a mastery-structured school culture context. Furthermore, the growth mindset, another personality construct, was also found to be related to grit and mutually reinforcing (Park et al., 2020). On the other hand, the existing grit research has also been criticized by

Credé (2018), who argued that, albeit being a good predictor of success in educational settings, the concept of grit is constituted by a combination of perseverance and passion for long-term goals and lacks theoretical clarity. To add, Credé et al. (2017) found in a meta-analytical study that the construct validity of grit (as the combination of perseverance and passion) is still unclear and problematic.

Despite this controversy, though, grit has been explored in the SLA quite recently as a personality construct. Grit was shown to be positively linked to foreign language achievement and overlapped with intended effort; however, it was not as strongly correlated to foreign language buoyancy and conscientiousness (Sudina & Plonsky, 2021). In addition to achievement, L2 grit has drawn a lot of attention from second language acquisition researchers in terms of its relationships to other individual differences. For instance, grit was investigated in relation to motivation, another major individual difference, by Feng and Papi (2020); they found that perseverance of effort significantly and positively predicted the motivational intensity of learners learning Chinese as a foreign language in the U.S. context. Furthermore, Khajavy et al. (2021) used the two-factor conceptualization of grit and investigated its interest in the growth and fixed mindsets of English language learners in Iran. They found that the growth language mindset predicted only one factor of grit (perseverance of effort) positively but not the other one (consistency of interest), whereas the fixed language mindset negatively predicted consistency of interest. Finally, Pawlak et al. (2022) investigated the relationship between grit and language learning enjoyment (among other individual differences) and found that language learning enjoyment was a direct predictor of L2 grit among younger learners, and domain-general grit was a predictor only for older language learners. Pawlak et al.'s study was significant in that they used data collected from both language-specific and domain-general grit scales in their analyses and found statistical evidence showing that L2 grit and general grit are related, but they may also assume varying levels when grit regarding learning particular languages is measured.

In another context, H. Wei, Gao, and Wang (2019) combined these two veins of research (investigating the relationship between (1) grit and performance and (2) grit and other individual differences). They examined the effect of grit on foreign language performance, foreign language enjoyment, and classroom environment among middle school students in China. They found that grit promoted foreign language performance both directly and indirectly (by promoting foreign language enjoyment). They also found that grit's impact on foreign language enjoyment and performance influenced the classroom environment positively. In this study, though, an adapted version of a domain grit scale, The Grit Scale-Short Version developed by Duckworth et al. (2007) was used.

In the Turkish context, grit has also attracted attention in educational psychology research. The research studies that focused on grit showed two major concerns the first dealing with the psychometric features of the Grit scales and the second dealing with the relationship between grit and other related constructs. In terms of the psychometric features, Sarıcam et al. (2016) and Argon and Kaya (2018) separately conducted the adaptation and validation studies of Grit-S scale developed by Duckworth and Quinn (2009). In these studies, the confirmatory and exploratory factor analyses were run for the Grit-S scale, and both adapted versions were found to be reliable and valid as a data collection instrument in the Turkish context. Regarding the studies based on the relationship between grit and other constructs, Arslan, Akın, and Çitemel (2013) found that grit and metacognition are positively correlated among undergraduate university students in Turkey. In a more recent study, Pasha-Zaidi, Afari, Sevi, Urgancı, and Durham (2019) presented a cross-cultural examination of how grit is related to motivational belief and self-regulation among university students in the U.S., United Arab Emirates, and Turkey. In the Turkish context, grit significantly and positively predicted task value, self-regulation, and self-efficacy, among which self-regulation was predicted by grit the most strongly. At the same time, Erarslan (2023) conducted a study on English language teachers in Türkiye and found that during crisis times, grit triggered teachers' cognitive flexibility to cope with stressors. He also found that grit as a non-cognitive or soft skill was positively linked to cognitive flexibility as a cognitive one. However, these studies focused on grit as a general personality trait, and grit studies in Turkey have not been particularly focused on L2-grit. Thus, more contextual investigations are needed to better understand the L2-grit among language learners in Turkey.

As the previous studies demonstrate, further exploration of grit and its constructs in various countries and language learning contexts is very important, and the Turkish context does not provide any empirical study on

L2-grit. Therefore, studies investigating L2-grit are important if the two-factor construct of L2-grit can be confirmed in the Turkish context, and how L2-grit is related to L2 learners' achievement and success, other individual differences, or more specifically, personality constructs of language learners in Turkey. To do so, L2-Grit Scale in Turkish, an adapted language-specific grit scale in the Turkish language, is needed, and the current study intends to report on the translation and validation processes of an attempt in this regard. In tandem with this aim, this study explores the reliability and validity of L2-Grit Scale in Turkish.

Method

This article reports on the adaptation process of the L2-Grit Scale (Teimouri et al., 2020) in the Turkish language and the evaluation of the *L2-Grit Scale in Turkish*. After having the Institutional Review Board's approval, the L2-Grit Scale was translated, administered to Turkish L2 learners, and evaluated in terms of the adapted version's psychometric properties. In addition, the factorial structure was analyzed and reported.

Participants

As a part of the project that intended to explore the L2 grit of the university students studying at Balıkesir University, university students were the target audience of *the L2-Grit Scale in Turkish*. Relatedly, only university students ($N = 284$) all around Turkey were included in the study. Of the participants, 194 of them (68.31%) identified themselves as women and 87 of them (30.63%) as men, whereas 3 of the participants identified themselves as non-binary or opted not to disclose gender information.

Tool

The L2-Grit Scale (Teimouri et al., 2020) was developed to measure the language-specific grit of English as a foreign language (EFL) learners. The participants in the original study ($N = 191$) were Persian EFL learners. The five-point Likert scale was composed of nine statements that included responses such as “*Not like me at all*”, “*Not much like me*”, “*Somewhat like me*”, “*Mostly like me*”, and “*Very much like me*”. As for the factorial structure of the scale, the authors reported that it had two factors (namely, perseverance of effort and consistency of interest). Five items loaded to the perseverance of effort, whereas four items loaded to the consistency of interest. The possible score ranged from nine to 45, and the researchers indicated that when the total score was divided by nine, the score should fall from one to five; scores closer to five mean extremely gritty in L2 learning, whereas those closer to one indicate not gritty at all in L2 learning. The materials of this scale have been made public by the authors and accessible through the Iris Database. In a recent study, Sudina et al. (2021) further investigated the factor structure of the L2-Grit Scale in a U.S. university context. As a result of the exploratory analysis, they confirmed the two-factor solution. Moreover, they ran confirmatory factor analysis and found that the standardized factor loadings were significant ($p < .001$) were significant but advised further investigation of the hypostasized two-factor solution (*perseverance of effort* and *consistency of interest*) with wider samples from different contexts.

Translation

The principles of good practice for the translation and cultural adaptation of psychometric tools and for patient-reported outcomes, as suggested by Wild et al. (2005), were ensured in this study while translating Teimouri et al.'s (2020) L2-Grit Scale into Turkish. These principles provided eight-step guidelines for researchers who intend to adopt a holistic approach in translating and/or adapting scales to other languages and cultures. In tandem with Wild and colleagues' guidelines (2005), (1) in the preparation step, permission to use the instrument was obtained, and two panelists who are experienced in scale development and educational research and who are Turkish native speakers with high English proficiency were recruited. Second (2), the two panelists and the author of this article translated the L2-Grit scale independently. As an integral part of this step, a bibliography that includes explanations of key concepts of general and language-specific grit was shared with the panelists (e.g., Alamer, 2021; Duckworth et al., 2007; Ebadi et al., 2018; Sudina & Plonsky, 2021; Teimouri et al., 2020). Later (3), the panelists met up to reconcile the three independent translations into one agreed upon by all parts. In the fourth step, (4) the reconciled version was back-translated into the original language by the two panelists and the author independently (English). Fifth, (5) the translations were reviewed against the original version. This was followed by the sixth step (6), in which the author harmonized the translations and the original scale.

This harmonized version was later (7) piloted by three university students who were learning EFL to assess the level of comprehensibility and cognitive equivalence. Finally, (8) the two panelists and the author reviewed the whole process and the earlier debriefing with the representatives of the target population.

Procedure

Following the translation of the *L2-Grit Scale in Turkish*, the instrument was transferred into an online survey by using Microsoft Teams' Forms tool for its convenience. The author utilized snowball sampling, which typically begins with purposive sampling (Rose et al., 2020). Accordingly, the form's link was shared with EFL instructors at Balikesir University to be disseminated. Each participant was also invited to share the link with their fellow students who learn EFL; therefore, the data that were used to measure the psychometric properties and the factorial structure of the translated L2-Grit Scale also included university students that study at Turkish higher education institutions and other than Balikesir University. The link was circulated for a month. The initial aim was to reach a number of participants that were not less than Teimouri et al.'s (2020) original study, which was 192. Having reached this criterion, the author began the data analyses.

Data analysis

Having downloaded the online survey data into an Excel file, all nine items were set as variables. All items had been marked as a required space for completing the online survey; therefore, there was no missing value. Demographic information was only used to determine if the participant was an active university student in Turkey. At this stage, the descriptive information was not evaluated and thus not reported in the current study.

R Studio was used to analyze the quantitative data. Along with the base functions, *psych* (Revelle, 2022), *corrplot* (T. Wei & Simko, 2021), *ggplot2* (Wickham, 2016), *nFactors* (Raiche & Magis, 2020), and *FactoMineR* (Lê et al., 2008) were utilized. Utilizing these packages, the reliability analyses and exploratory factor analysis using the principal component analysis technique were run to answer the research questions.

Results

Table 1 demonstrates the results for the first research question. Using the *psych* package, reliability coefficients for the scale, which includes nine items, were calculated. The total ω -value for the L2-Grit Scale in Turkish was .92, which indicated that the Turkish version of the L2-Grit Scale demonstrated adequate internal consistency. The α -value, on the other hand, was found .87. This value shows that the reliability coefficient of the scale was *very good* (.80 - .90) (DeVellis, 2016).

Table 1: Reliability Statistics

| | ω | α | 95% CI |
|----------------------------------|----------|----------|---------|
| L2-Grit Scale | .92 | .88 | .86-.90 |
| Perseverance of Effort Subscale | .93 | .90 | .88-.92 |
| Consistency of Interest Subscale | .85 | .84 | .81-.87 |

The second research question aimed to figure out how valid the scale is. Before running the principal component analyses, the correlations among the variables were calculated. The matrix was created by using the *corrplot* package in R.

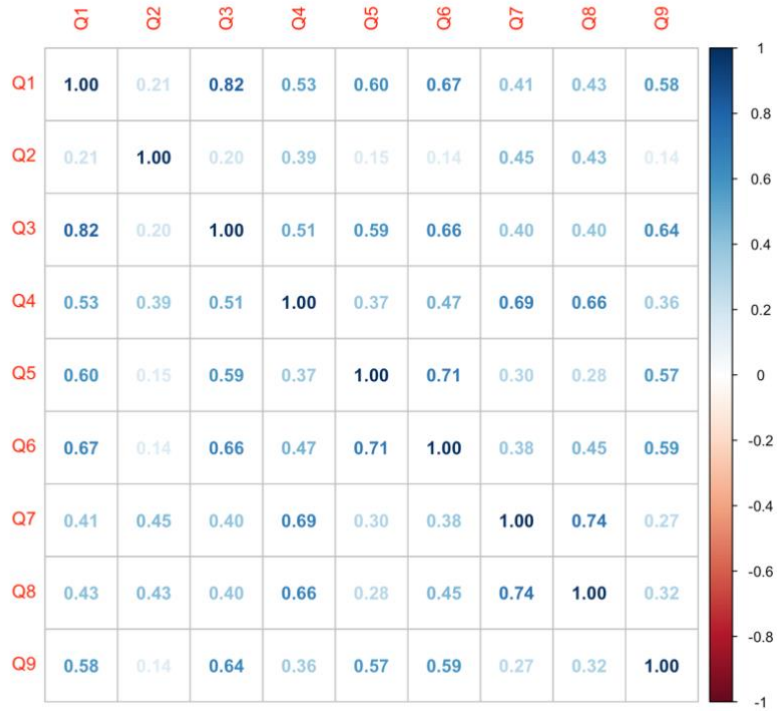


Figure 1. Correlation matrix of variables

In Figure 1, the correlation matrix including all nine variables (i.e., items of the L2-Grit Scale in Turkish; Q1-Q9) was presented. Based on the strong correlations among the variables, it can be determined that it was appropriate to initiate the principal component analyses.

It was also important to figure out if the number of observations was adequate. To calculate the sampling adequacy, The Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) factor adequacy test was executed using the *psych* package in R. The overall KMO measure of sampling adequacy value was .86. This indicated a high probability to run principal component analyses. Table 2 summarizes the KMO measure of sampling adequacy and the results of Bartlett's Test of Sphericity.

Table 2: Results of Kaiser-Meyer-Olkin Test and Bartlett's Test of Sphericity

| | | |
|----------------------------------|------------|----------|
| KMO Measure of Sampling Adequacy | | .86 |
| Bartlett's Test of Sphericity | Chi-Square | 1527.774 |
| | <i>df</i> | 36 |
| | Sig. | .000 |

To determine the number of factors to extract, a scree plot was created by using the *ggplot2* package in R. As shown in Figure 2, two factors emerged in the data since two factors demonstrated initial eigenvalues greater than 1.

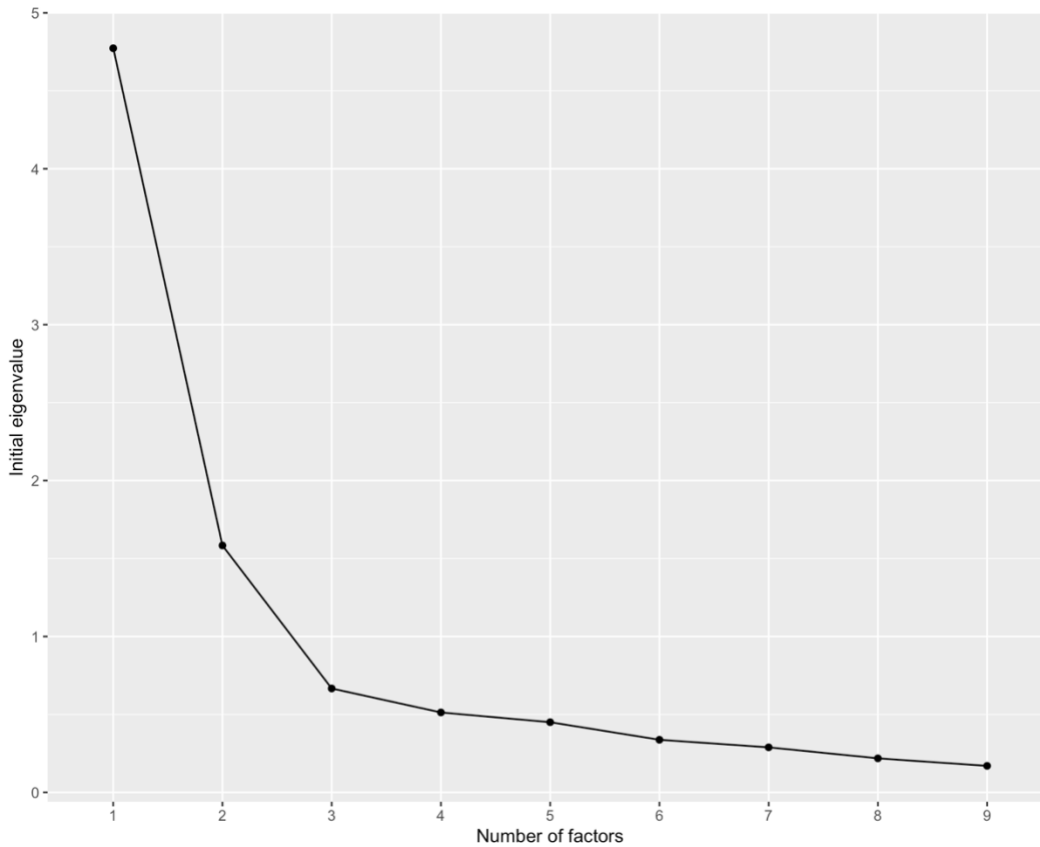


Figure 2. Scree plot

When the principal component analysis with varimax rotation was run, a two-factor structure was yielded. The items and item loadings on each factor are presented in Table 3, and the parallel analysis plot is presented in Table 4.

Table 3: *The principal component analysis results*

| Component | Initial Eigenvalues | | | Extraction Sums of Squared Loadings | | |
|-----------|---------------------|---------------|--------------|-------------------------------------|---------------|--------------|
| | Total | % of Variance | Cumulative % | Total | % of Variance | Cumulative % |
| 1 | 4.773 | 53.036 | 53.036 | 4.773 | 53.036 | 53.036 |
| 2 | 1.583 | 17.594 | 70.629 | 1.583 | 17.594 | 70.629 |
| 3 | .666 | 7.403 | 78.032 | | | |
| 4 | .513 | 5.695 | 83.728 | | | |
| 5 | .450 | 5.000 | 88.728 | | | |
| 6 | .337 | 3.749 | 92.477 | | | |
| 7 | .289 | 3.209 | 95.685 | | | |
| 8 | .218 | 2.426 | 98.112 | | | |
| 9 | .170 | 1.888 | 100.000 | | | |

In sum, a two-factor solution accounted for the cumulative percentage of 70.63% of the variance. Parallel analysis using the psych package also supports this two-factor solution, as shown in Figure 3. To add, a factor graph created by the *FactoMineR* package also illustrates a factor map showing.

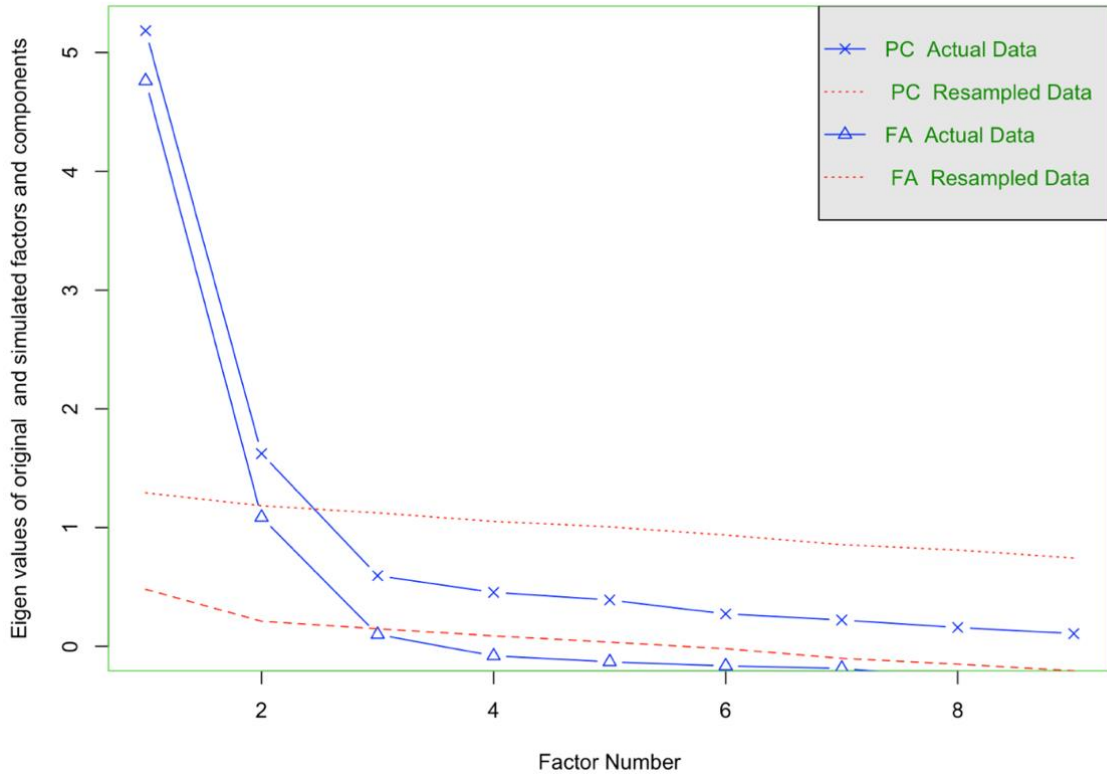


Figure 3. Parallel analysis

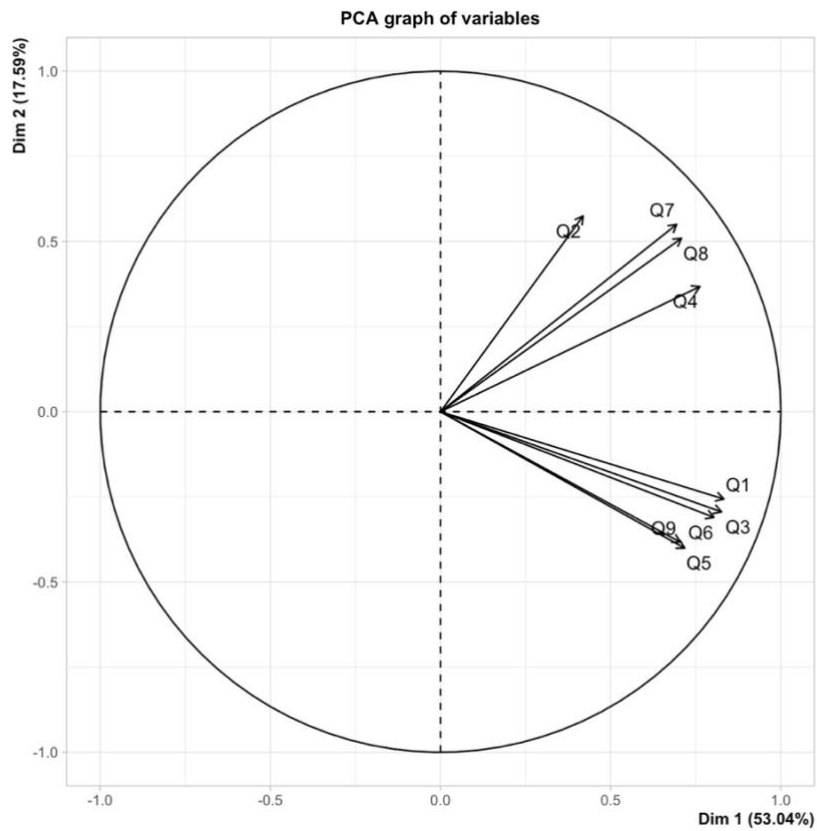


Figure 4. Principal component analysis graph showing variables in a two-factor structure

Similar to the number of factors, The L2-Grit Scale in Turkish also demonstrated a similar distribution of the variables to the same two-factor structure as in the original study by Teimouri et al. (2020). As shown in Figure 4, Q1, 3, 5, 6, and 9 are composed under one factor (Dim 1), whereas Q2, 4, 7, and 8 are under another (Dim 2). Below, Table 4 illustrates the rotated component matrix of the scale with individual values of each item.

Having reached the two-factor solution, the reliability analyses of the subscales were also run. As shown in Table 1, both the *Perseverance of Effort* and *Consistence of Interest* Subscales demonstrated a very good reliability score (>.80) (DeVellis, 2016).

Discussion and Conclusion

In this study, the author examined the L2-Grit Scale in Turkish, which was translated into the Turkish language from Teimouri et al.'s L2-Grit Scale (2020). In two research questions, the reliability and validity of the translated scale were examined. Results show that the translated scale is a reliable tool. Both the original and the translated scales have nine items and have similar reliability scores. The original scale's reliability score was calculated as .80 using Cronbach's Alpha (Teimouri et al., 2020), while the L2-Grit Scale in Turkish performed a reliability coefficient of .88 using the same method.

In addition to the original study, the results of the L2-Grit Scale in Turkish were also in alignment with Pawlak et al.'s study (2022), in which the researchers utilized the 2020 scale in the Polish context. They calculated the high reliability of the language-specific scale in Cronbach's Alpha (.82).

As for the validity of the adapted scale, exploratory factor analysis using the principal component analysis method was run using R. The L2-Grit Scale in Turkish resulted in a two-factor solution showing the same theoretical structure as the original one. Accordingly, the first factor was loaded with five variables and was called the perseverance of effort (*Çabada direnç*¹ in Turkish and the consistency of interest (*İlgide tutarlılık* in Turkish).

Table 4: Rotated Component Matrix

| Factors | Items | Component | |
|---|---|-----------|-----|
| | | 1 | 2 |
| Perseverance of effort [<i>Çabada direnç</i>] | 1. Ben gayretli bir İngilizce öğrencisiyim. | .82 | .29 |
| | 3. İngilizce konusunda çalışkan bir öğrenciyim. | .84 | .25 |
| | 5. İngilizce öğrenmeye karar verdiğimde hedefime ulaşmamı hiçbir şey engellemez. | .81 | .10 |
| | 6. İngilizce öğrenmedeki ilerleyişimi hiçbir şeyin engellemesine izin vermeyeceğim. | .82 | .23 |
| | 9. İngilizcedeki zayıf noktalarımı geliştirmek için çok zaman ve çaba harcarım. | .79 | .11 |
| Consistency of interest [<i>İlgide tutarlılık</i>] | 2. İngilizce öğrenme ilğim yıldan yıla değişir. | .00 | .71 |
| | 4. Sanırım İngilizce öğrenmeye ilgimi kaybettim. | .39 | .75 |
| | 7. İngilizce öğrenmeye eskisi kadar ilgi duymuyorum. | .23 | .85 |
| | 8. Geçmişte İngilizce öğrenmeye çok ilgiliydim ancak son zamanlarda bu ilgimi yitirdim. | .27 | .83 |

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. Rotation converged in 3 iterations

As both the principal component analysis in Figure 4 and the rotated component matrix in Table 4 demonstrate, the data that were used to examine *L2-Grit Scale in Turkish* support the original nine-variable and two-factor solution. This shows that the theoretical background of the translated scale is similar to the original one. Similarly, Sudina et al. (2021) further investigated the validity of the L2-Grit Scale in a different context, including two different samples (one including learners learning English as a foreign language and the other

¹ Both factor names were also translated by the same panel that translated the items from English to Turkish.

with learners learning English as a second language). Having run exploratory factor analysis, they confirmed the hypothesized two-dimensional solution even though they called for studies with wider samples from diverse contexts to repeat confirmatory factor analyses. That said, the results of their exploratory factor analysis were in alignment with the principal component analysis of the L2-Grit Scale in Turkish, as both studies confirmed the two-factor solution. All in all, the translated scale is also valid to be used in the Turkish context among adult EFL learners (e.g., university students as in this study).

The results and their discussion indicated that L2-Grit Scale in Turkish is ready to be used and can be used to inform EFL education in Turkey. As discussed earlier in this article, it was of critical importance to have a Turkish version of the language-specific grit scale to explain and explore this phenomenon, which has been becoming increasingly popular in the second language acquisition field in the Turkish context. This need was related to the fact that EFL learners with lower proficiency may not understand and answer the scales in English; thus, only those with relatively higher proficiency levels (at least those with enough reading comprehension to deal with the scale items in English) could be included in L2-Grit studies in Turkey. With the L2-Grit Scale in Turkish, this vein of research can get more inclusive and represent a more diverse learner group.

There are, however, a number of limitations of this study that should be taken into mind by further studies. Methodologically, this study reported only the principal component analysis of the translated scale, and further studies may run confirmatory factor analyses to confirm or refute the results reported in the current study, or to bring alternate explanations regarding the construct of L2-grit. Moreover, this study included only university students studying in Turkey, and it naturally cannot represent all adult learners.

At this juncture, it is important to note that this article is a part of a larger research study that intends to explain the language-specific grit of EFL learners at various faculties/colleges at Balıkesir University. Therefore, descriptive analyses may shed further light on this individual difference and how it is related to the success and/or learning experience of those who learn EFL. The author recommends the authors of future studies use this scale, run confirmatory factor analyses, test it out in different contexts, and report descriptive results from these contexts. One last implication for future studies would be the need for explanatory mixed-method studies to better and further understand language-specific grit. Accordingly, the data collected through L2-Grit Scale in Turkish can be supported by qualitative data to understand whether and how L2 grit is related to the existing theorization of this phenomenon.

Ethics Committee Permission Information: This research is carried out with the permission obtained with the 2022/02 numbered decision of the Institutional Review Board of Balıkesir University Institute of Social Sciences board in 17/03/2022.

References

- Alamer, A. (2021). Grit and language learning: Construct validation of L2-Grit scale and its relation to later vocabulary knowledge. *Educational Psychology, 41*(5), 544–562. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1867076>
- Argon, T., & Kaya, A. (2018). Examination of grit levels of teachers according to personal variables. *Journal of Education and Training Studies, 6*(3a), 45. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i3a.3157>
- Arslan, S., Akın, A., & Çitemel, N. (2013). The predictive role of grit on metacognition in Turkish university students. *Studia Psychologica, 55*(4), 311–320. <https://doi.org/10.21909/sp.2013.04.645>
- Carroll, J., & Sapon, S. (2002). *Manual for the MLAT*. Second Language Testing, Inc.
- Credé, M. (2018). What shall we do about grit? A critical review of what we know and what we don't know. *Educational Researcher, 47*(9), 606–611. <https://doi.org/10.3102/0013189X18801322>
- Credé, M., Tynan, M. C., & Harms, P. D. (2017). Much ado about grit: A meta-analytic synthesis of the grit literature. *Journal of Personality and Social Psychology, 113*(3), 492–511. <https://doi.org/10.1037/pspp0000102>
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications* (4th ed.). Sage Publications.

- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315779553>
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2010). *Teaching and researching motivation*. Pearson Education.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, *92*(6), 1087–1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (Grit–S). *Journal of Personality Assessment*, *91*(2), 166–174. <https://doi.org/10.1080/00223890802634290>
- Ebadi, S., Weisi, H., & Khaksar, Z. (2018). Developing an Iranian ELT Context-Specific Grit Instrument. *Journal of Psycholinguistic Research*, *47*(4), 975–997. <https://doi.org/10.1007/s10936-018-9571-x>
- Erarslan, A. (2023). Cognitive flexibility and grit during times of crisis for Turkish EFL teachers. *Psychology in the Schools*. <https://doi.org/10.1002/pits.22852>
- Feng, L., & Papi, M. (2020). Persistence in language learning: The role of grit and future self-guides. *Learning and Individual Differences*, *81*(May), 101904. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101904>
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, *43*(2), 154–167. <https://doi.org/10.1017/s026144480999036x>
- Khajavy, G. H., MacIntyre, P. D., & Hariri, J. (2021). A closer look at grit and language mindset as predictors of foreign language achievement. *Studies in Second Language Acquisition*, *43*(2), 379–402. <https://doi.org/10.1017/S0272263120000480>
- Lê, S., Josse, J., & Husson, F. (2008). FactoMineR: An R package for multivariate analysis. *Journal of Statistical Software*, *25*(1), 1–18. <https://doi.org/10.18637/jss.v025.i01>
- Li, S., Hiver, P., & Papi, M. (Eds.). (2022). *The Routledge handbook of second language acquisition and individual differences*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003270546>
- Norton, B., & Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, *44*(4), 412–446. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000309>
- Norton Peirce, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, *29*(1), 9–31. <https://doi.org/10.2307/3587803>
- Park, D., Tsukayama, E., Yu, A., & Duckworth, A. L. (2020). The development of grit and growth mindset during adolescence. *Journal of Experimental Child Psychology*, *198*, 104889. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.104889>
- Park, D., Yu, A., Baelen, R. N., Tsukayama, E., & Duckworth, A. L. (2018). Fostering grit: Perceived school goal-structure predicts growth in grit and grades. *Contemporary Educational Psychology*, *55*, 120–128. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.09.007>
- Pasha-Zaidi, N., Afari, E., Sevi, B., Urganci, B., & Durham, J. (2019). Responsibility of learning: A cross-cultural examination of the relationship of grit, motivational belief and self-regulation among college students in the U.S., UAE and Turkey. *Learning Environments Research*, *22*(1), 83–100. <https://doi.org/10.1007/s10984-018-9268-y>
- Pawlak, M., Csizér, K., Kruk, M., & Zawodniak, J. (2022). Investigating grit in second language learning: The role of individual difference factors and background variables. *Language Teaching Research*, *136216882211057*. <https://doi.org/10.1177/13621688221105775>
- Raiche, G., & Magis, D. (2020). *nFactors: Parallel analysis and other non graphical solutions to the Cattell Scree Test (2.4.1)*.

- Revelle, W. (2022). *psych: Procedures for Personality and Psychological Research* (2.2.3). Northwestern University, Evanston, Illinois, USA. <https://cran.r-project.org/package=psych>
- Rose, H., Mckinley, J., & Baffoe-Djan, J. B. (2020). *Data collection research methods in applied linguistics*. Bloomsbury Academic.
- Saricam, H. (2016). Turkish adaptation of the short Grit scale (Grit-S): Validity and reliability study. *International Journal Of Turkish Literature Culture Education*, 5(2), 927–927. <https://doi.org/10.7884/teke.622>
- Sudina, E., Brown, J., Datzman, B., Oki, Y., Song, K., Cavanaugh, R., Thiruchelvam, B., & Plonsky, L. (2021). Language-specific grit: Exploring psychometric properties, predictive validity, and differences across contexts. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15(4), 334–351. <https://doi.org/10.1080/17501229.2020.1802468>
- Sudina, E., & Plonsky, L. (2021). Academic perseverance in foreign language learning: An investigation of language-specific grit and its conceptual correlates. *The Modern Language Journal*, 105(4), 829–857. <https://doi.org/10.1111/modl.12738>
- Teimouri, Y., Plonsky, L., & Tabandeh, F. (2020). L2 grit: Passion and perseverance for second-language learning. *Language Teaching Research*, 136216882092189. <https://doi.org/10.1177/1362168820921895>
- Wei, H., Gao, K., & Wang, W. (2019). Understanding the relationship between grit and foreign language performance among middle school students: The roles of foreign language enjoyment and classroom environment. *Frontiers in Psychology*, 10, 1–8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01508>
- Wei, T., & Simko, V. (2021). R package “*corrplot*”: Visualization of a correlation matrix (0.92).
- Wickham, H. (2016). *ggplot2: Elegant Graphics for Data Analysis*. Springer-Verlag. <https://ggplot2.tidyverse.org>
- Wild, D., Grove, A., Martin, M., Eremenco, S., McElroy, S., Verjee-Lorenz, A., & Erikson, P. (2005). Principles of good practice for the translation and cultural adaptation process for patient-reported outcomes (PRO) measures: Report of the ISPOR Task Force for Translation and Cultural Adaptation. *Value in Health*, 8(2), 94–104. <https://doi.org/10.1111/J.1524-4733.2005.04054.X>

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Eğitim psikolojisi alanında azim, bir bireysel özellik olarak, başarı ile ilişkisi bağlamında tartışılmalı bir konudur. Eğitimsel dilbilim ve ikinci dil edinimi alanlarında da azim konusu, özellikle son yıllarda çok ilgi çekmektedir. Son zamanlarda ikinci dil edinimi araştırma alanının popüler bir konusu olsa da, genel anlamda azimden ziyade dil eğitimine odaklı çok az ölçme aracı geliştirilmiştir. Bu durum şüphesiz, azmi farklı amaçlarla inceleyen ikinci dil araştırmacılarını çoğunlukla genel azim ölçeklerini kullanmaya itmiştir.

Bununla birlikte özelde dil öğrenen kişilerin azmine odaklanan araştırmacılar ancak son yıllarda öğrencilerin azmini ölçen araçları geliştirmeye başlamışlardır. Ayrıca bu az sayıda ölçeğin uyarlamaları da bu olgunun farklı kültür ve bağlamlarda araştırılması için gereklidir. Bu araçların bir kısmı farklı dillere çevrilip uygulansa da Türkçe bir yabancı dil öğrenme azmi ölçeği geliştirilmemiş ya da uyarlanmamıştır.

Bu eksikliğe binaen bu çalışmada ikinci dil öğrenme azmine yönelik mevcut bir ölçek Türkçeye çevrilip uyarlanmıştır. Bu uyarlamadan sonra psikometrik yöntemler ile ölçeğin güvenilirlik ve geçerlilik değerleri incelenmiştir. Aynı zamanda temel bileşenler analizi yöntemiyle psikometrik ölçme aracının yapısal analizi de yapılmıştır. Uyarlanan araç, *Türkçe İkinci Dil Azmi Ölçeği* olarak isimlendirilmiştir.

Uyarlama süreci mevcut bir ölçeğin Türkçe diline uyarlanması süreci çeviri paneli yöntemi ile başlamıştır. Bu süreçte ilk olarak Türkçeyi ana dili olarak konuşan, ileri derecede İngilizce bilen ve dil eğitimi konusunda uzmanlaşmış iki panelist sürece davet edilmiştir. Panelistler ve yazar uyarlanacak ölçeği kendi başlarına çevirmişler ve sonra bir araya gelerek bağımsız olarak yaptıkları çeviriler üzerinden fikir birliğine varana kadar maddeleri incelemişlerdir. Sonrasında ortaklaşan çeviri metin Türkçeye geri çevrilerek tekrar orijinal ölçek ile karşılaştırılarak incelenmiştir. Son olarak da üç pilot katılımcı çevrilen ve üzerinde mutabık kılınan Türkçe uyarlamayı incelemiş ve maddelerin anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliği ile ilgili geribildirim sağlamışlardır.

Uzlaşılacak versiyon bir elektronik anket sistemi ile üniversite veri tabanı üzerinden, kartopu örnekleme tekniği kullanılarak katılımcılara ulaştırılmıştır. Bu bağlamda toplanan veri yabancı dil olarak İngilizce öğrenen ve Türkiye'deki çeşitli üniversitelerden çalışmaya katılan 284 katılımcının anket sonuçlarını içermektedir. Uygulanan istatistiksel analizler madde, güvenilirlik ve temel bileşenler analizlerini içermektedir. Tüm istatistiksel hesaplamalar ve psikometrik analizler açık kaynak bir yazılım olan R Stüdyo ve sosyal bilimler alanında istatistiksel hesaplamalara olanak veren, yine açık kaynak R paketleri kullanılarak incelenmiştir.

Sonuçlar Türkçe İkinci Dil Azmi ölçeğinin yüksek güvenilirlik ve geçerlilik seviyesine sahip olduğunu göstermektedir. Dokuz maddeden oluşan ölçeğin tamamının güvenilirliği incelendiğinde Cronbach Alfa değeri .86-.90 güven aralığında .88 olarak hesaplanmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin testi incelendiğinde toplanan verinin faktör analizine yeterli olduğu anlaşılmıştır. Bu noktada temel bileşenler analizi yöntemi ile uyarlanan anketin yapısal özellikleri incelenmiştir. Aynı zamanda paralel analiz de yapılmıştır. Bu analizin sonucu olarak toplamda iki faktörlü bir yapı bulunmuş ve faktörler çabada direnç ve ilgide tutarlılık başlıklarıyla tanımlanmıştır.

Bu çalışmada uyarlanan ve Türkiye bağlamında yabancı dil olarak İngilizce öğrenen yetişkinler özelinde uygulanan bu aracın, yapılan analizler sonrası yeterli güvenilirlik ve geçerlilik değerlerine sahip olduğu görülmüştür. Orijinal ölçekteki madde ve faktör yapıları Türkçeye uyarlanan versiyonunda da benzer şekilde bulunmuş ve tanımlanmıştır. Ayrıca uyarlanan ölçek orijinal çalışmadaki ölçeğin düzeyinde bir güvenilirlik değeri gösterebilmiştir. Çabada direnç ve ilgide tutarlılık faktörleri ile de orijinal çalışmaya benzer sonuçlar bulunmuştur.

Özellikle başarı olgusu ile ilişkisi bağlamında çokça tartışılan bu bireysel özelliği inceleyen araştırmacıların, henüz İngilizce seviyesi düşük olan yabancı dil öğrencilerinin de incelenmesi için Türkçe bir versiyona ihtiyaç duyması kaçınılmazdır. Sonuç olarak orijinal ölçeğe uygun şekilde iki faktörlü bir yapı gösteren *İkinci Dil Öğrenme Azmi Ölçeği*, yabancı dil eğitiminde azim olgusunun Türkiye bağlamında yapılacak araştırmalara destek olacaktır.

Şüphesiz bu çalışma, incelenen veri seti ve örneklem ile sınırlı bir tartışma sunmaktadır. Bundan sonraki çalışmaların açılımcı ve doğrulayıcı faktör analizi yöntemleri ile benzer katılımcılardan toplanan ancak daha geniş olan veri setleri içermelidir. Aynı zamanda Türkiye bağlamında yabancı dil azminin daha iyi anlaşılabilmesi için karma yöntemde çalışmalar ile nitel veri de bu tartışmaya dahil edilmelidir. Günün sonunda, ileride yapılacak bu çalışmalarda *İkinci Dil Öğrenme Azmi Ölçeği* geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabilir olacaktır.

TEKNOLOJİK BİR DÖNÜŞÜM OLARAK DİJİTALLEŞME KAVRAMI VE ETKİLERİ THE CONCEPT OF DIZITIZATION AND ITS EFFECTS AS A TECHNOLOGICAL TRANSFORMATION

Özge ÖZÇELİK BALOĞLU

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Rektörlük

ozgebaloglu@nevsehir.edu.tr

ORCID: 0000-0003-4713-8720

ÖZ

Geliş Tarihi:

04.04.2023

Kabul Tarihi:

13.06.2023

Yayın Tarihi:

30.06.2023

Anahtar Kelimeler

Dijitalleşme,
Dijitalleşmenin
Etkileri, Dijital
Bilgelik, Dijital
Yerliler, Dijital
Göçmenler

Keywords

Digitalization, The
Effect of
Digitalization,
Digital Wisdom,
Digital Natives,
Digital Migrants

Sanayi devriminden ile dijitalleşme, sanal bir teknolojik iklim mekânı olarak, yaşamın birçok alanına etki etmektedir. Erişimi kolay ve etkileşimi serbest dijital ortamlar, bireysel düzeyde başlayan, toplumsal düzeye yayılan etkileriyle, kısa sürede uzun vadeli teknolojiyi kabul edilebilir hale getirmektedir. Gündelik hayata etki eden boyutuyla teknoloji yaşamımıza da yeni kavramı eklemektedir. Dijital uzantılar ile yorumlanan teknolojik düzende, toplumsal ve kitlesel dönüşümler yeni dijital kavramlar aracılığıyla gerçekleşmektedir. Bu kavramlar salt tanımsal boyutuyla değil, dijital teknoloji boyutuyla da birer aracı olarak “teknoyorum”lara rehberlik etmekte, uygulama ve kullanımı tanımlayan kavramların yanı sıra literatüre kullanıcılar için yeni kavramların eklenmesine neden olmaktadır. Bu kavramlarla teknolojinin toplumsal ve kültürel etkileri ölçülüp, değerlendirilmekte, teknolojinin etkisel boyutunda kullanıcılara yeni pencere açmakta, aynı zamanda dijital dünyaya uyum sağlayan bireylerin güncellenen tanımlarla değerlendirilmesine gerekçe olmaktadır. Çalışmada da bu perspektiften teknoloji kullanımına hakim olanları dijital yerliler, teknolojiyle daha geç tanışanları dijital göçmenler, teknolojiyi ihtiyatlı kullananları ise dijital bilgeler olarak tanımlanacaklardır.

ABSTRACT

From the industrial revolution to today digitization affects many fields of life as a changing virtual technological climate place. The digital media that is easy to access and free to interaction, turns technology to acceptable as in the long term in a short time, with its effect that starts at individual level and spreads to community level. Technology also adds new many concepts with its dimension that affect daily life. In the new technological system that comments with digital stipes, communal and massive transformations occur in by new digital concepts. These concepts guide to techno comments as technological mediators not only with this dimension but also with technological dimension. and they cause to add new concepts to literature for new users besides they define technology, application and using areas. By the means of those concepts the cultural and communitical effect of technology are measured and evaluated and thus technology opens new windows for users with its effective dimensions

and at the same time it evaluates new persons who assort with digital world with updated definitions. Those who have dominated the usage of technology are defined as digital natives, those who met technology later are defined as digital migrants, and those who use technology carefully are defined as digital wise persons.

DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1276723>

Atf/Cite as: Özçelik Baloğlu, Ö. (2023). Teknolojik bir dönüşüm olarak dijitalleşme kavramı ve etkileri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(2), 1189-1210.

Giriş

Bilginin sayısallaşmış hali olan dijitalleşme, verilerin sayısallaştırılıp, platformlarda yer edinme sürecini kapsamaktadır. Sayısallaştırma ise, analog işlemlerini kapsayan, analogun bilgisayar ortamında depolanması ile dönüşen, veri kaynaklarıyla iş süreçlerini etkinleştirmekte (Karakas vd, 2009; i-SCOOP I) bu dönüşüm de dijital teknoloji kavramı ile beraberinde birçok teknolojiyi yaşamda etkin hale evirmektedir. Söz konusu dönüşümde, dijital uzak olan, bilgisayar, cep telefonu ve interneti olmayan dünyayı tanımlayamayan belirli yaş aralığı dijital yerli, teknoloji becerisi kısıtlı yaş gurubu dijital göçmen olarak nitelendirilmektedir. Bu bağlamda nesiller arasında dijital uçurum olgusu teknolojiye erişim düzeyi ile birlikte kuşak farkıyla da açıklanabilmektedir (Ormanlı, 2012:33). Teknolojinin ihtiyatlı kullanımının öğrenilmesi ise bu farkı azaltmayı mümkün kılacaktır. Dijital bilgelik dijital sahaların faydacı yaklaşımıyla kullanılması, birçok alanda dijitalin çözüm aracı olarak işlevselleştirilmesini hedeflenmektedir. Faydacı teknolojide insan kendisine yüklenen teknolojinin sunduklarını filtreleyebilen, üretilen içerikleri seçip kategorilendirebilen etken haline gelecektir. Bilinçli teknoloji kullanımı teknolojinin sosyal, siyasi, ekonomik, kültürel alanıyla dolaylı temasta ilerlemektedir. Bu nedenle dijital teknoloji kullanımı ile toplumsaldan bireyselle evrilen bilinçlendirme sürecine geçilmesi gerekmektedir. Teknolojinin faydacı kullanımı partnerliğinde gerçekleşebilecek bu süreç ise yaşam pratiğiyle uygulamaya geçirilebilen bilgelik kavramını dijital alana taşımayı hedeflemektedir. Yaşama taşınan dijitalin bilge halinde ise bireyselden başlayarak toplumsala yönelik fayda için teknolojiyi kullanabilmeleri mümkün görülmektedir. Bu doğrultuda çalışma da teknolojiye etki boyutuna felsefi kavram olan bilgelik çerçevesinden bakmayı hedeflemektedir.

Teknolojik Bir İklim Olarak Dijitalleşme

Günümüz dijital iletişim teknolojilerinde son 30 yılda birçok yenilik bireyi ve bireye ait olanı dönüştürmüş ve değiştirmiştir. Hızlı ve kolay ulaşılan dijital dünya bireyi ve toplumu forma sokarken iletişim şekilleri, pratikleri, farkındalıklarını dijitalleşme kavramlarıyla gündelik yaşama dahil etmiştir.

Dijitalleşme teknolojik, kültürel, sosyal değişim manzarasında, yeni tekno-kültürün parçası olarak görülmektedir (Lister, 2009:10-11). Köken olarak Latince parmak anlamına gelen “digitus”tan gelmektedir. Romalılar sayıları anlatmak için parmağı kullanırken, Avrupa dillerinde sayı, “digit” ve sayının bulunduğu hane gibi anlamlara gelmektedir. Türk Dil Kurumu köken olarak dijitalleşmeyi Fransızca dijitalin karşılığını “benzer, eş” anlamı ile vermiştir (Adiloğlu ve Yücel, 2019:52). Gartner’ın sözlüğü iş modelini değiştirme, yeni değer gelir üretme fırsatı olarak tanımlarken, iş operasyonlarının dönüşümü amacıyla bilginin kullanımını önceleyen bir tanım getirmektedir (Gartner IT Glossary).

Dijitalleşme kökensel olarak sanayi devrimine dayanmaktadır. Çağdaş üretim teknolojileri I.Sanayi devriminde, İngiltere’de, tekstil sektöründeki küçük işletmelerin dokuma tezgahlarının mekanik şekle dönüştürülmesi, II.Sanayi devriminde, buhar enerjisine ilave olarak, 1800’lerde petrol ve elektronik üretime geçilmesi, III.Sanayi devriminde sanayileşme ve 1970’ler itibarıyla dijitalleşmenin devamı niteliğinde olan sayısallaşma kavramları ile IV.Sanayi devriminde yaşamda yer bulmaya başlamıştır (Ersöz ve Özmen, 2020:171-172).

Dijitalleşme birçok teknolojik deneyim ve yeniliğin ardından ortaya çıkarken, medya temelli teknolojik boyutun dijital dönüşümü ise 1970’lerde başlamıştır. Genel olarak 1990’larda ivme kazanmış bugünün bilgisayar ve internet teknolojisiyle farklı boyutlara ulaşmıştır (Dilmen, 2007:114). Bu boyutlar medyaya da sayısal temsil, kod evrimi, değişkenlik, otomasyon, modülerlik özellikleriyle “yeni” ifadesini eklemiştir (Manovich,2001:27-48).

Dijitalleşme Web 1.0, 2.0, 3.0 ile farklı yönere doğru evrilmeye devam etmektedir. Dönüşümün uygulama evrelerinin ilkinde Web 1.0 teknolojisi ile karşılaşmaktadır. HTML web sayfaları kapsamında sadece web sitesini yayınlayanlar ve okuyanları kapsayan web 1.0 site ziyaretçileri ile etkileşim kurulmamaktadır. Web 2.0’da internet kullanıcılarının web sayfası aracılığıyla görüş bildirebildiği paylaşımlar için uygun araçlara imkan tanıyan sosyal ortamlar oluşturulmuştur. Web 3.0 ise kişiye özel sonuçların portallarını kümelemektedir (Demirli ve Kütük, 2010:98-100).

2011 yılında Almanya’da Hannover Fuarı’nda Endüstri 4.0 kavramı ortaya atılmıştır. Burada endüstrinin 4.0 halinin strateji ile temellenmesi planlanmaktadır. Bu stratejide kullanılan cihazlar birbiriyle internet bağlantılı akıllı elektronik sistemde yer almakta, siber fiziksel sistemler denilen düzende, üretim makinaları kendilerini yönetebilmektedir (Yücel ve Adiloğlu, 2019:51). Japonya dijital ortamın her yön için etkili

olduğuna, dikkat çekmek üzere dijitalleşme sürecini Toplum 5.0 bilgi toplumu olarak tanımlamaktadır (Satı ve Yılmaz, 2020:58).

Dijital değişimler gündelik hayatı dönüştüren uygulamalar ile dijital dönüşümün eseri olan, büyük veri, yapay zeka, açık veri, veri madenciliği, siber güvenlik, hacker, hiperlink, nesnelerin interneti gibi birçok kavramı da bünyesine dahil etmiştir (Olçay, 2018:92).

Dijital teknoloji ile toplumsal düzende kendine yer bulan kavramlar o toplumda yaşayan bireyler tarafından, toplumsal, kültürel, sosyal, toplumsal tanımların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Her yeni dijital kavram gündelik pratikleri değiştiren, bireylerin içinde buldukları düzene farklı pencereden bakmasını sağlayan araçlar haline gelmekte, bireylerden topluma sirayet eden dijitalleşme toplumların vitrininden bakılan yüzü kabul edilebilmektedir. Öyle ki toplum bazında ülkenin gelişmişlik seviyesinin günümüzdeki belirgin koşulu teknolojiye sağladığı uyum ile eşdeğerdir. Dijitale ayak uyduran, ülkeler bugün gelişmiş ya da gelişmekte olan ülke kabul edilirken, erişimi kısıtlı ülkeler gelişmemiş ülkeler skalasında görülmektedir.

Bir ülkenin dijitalleşmesinin ölçütünü Sabbagh (vd. 2012:122) her yerde bulunabilme, karşılanabilirlik, güvenilirlik, hız, kullanılabilirlik ve yetenek olarak kategorilendirmektedir.

Bugün ulusal/uluslararası anlamda dijitalleşme ile yeni medya çağı temel olarak teknolojik bileşenin sonucundaki dönüşümle farklı birçok verinin iletişim araçlarında dönüşüm ve dolaşımını mümkün kılmaktadır (Değirmencioglu, 2016:592).

Bu bağlamda, yeni iletişim teknolojilerinin dijital uzantıları olan kanallar kendisi için belirlenen hedefte verilerin dolaşımını sağlamakta, toplumun sosyal, kültürel, siyasal, ekonomik, toplumsal ve kitlesel anlamda değişim ve dönüşümünü sağlayan veri topluluklarına “teknolojik birer aracı” olmaktadır.

Toplumsal Bir Pratik Olarak Gündelik Yaşamın E-Halinde Dijitalleşmenin Etkileri

Dünyada yaşanan dönüşümler ve endüstri devrimi ile gelişen araçlar yaşamda da etkisini göstermeye başlamış, böylece dijital odaklı hal alınmasına neden olmuştur (Özdemir, 2021:162).

Dijitalleşme ile birlikte çevresiyle iletişim ve etkileşiminde de değişim yaşayan toplumlar, akıllı cihazlar vasıtasıyla bilgiye erişme ve bilgiyi yayma şekillerinde de yeniliklerle karşılaşmışlardır (Nasiri, 2020). Bilgiye kolaylıkla ulaşabilen insanlar, yaşamın e-halinde bilginin alıcı, temsilci ve taşıyıcısı haline gelmişlerdir.

Günlük yaşama dair çoğu faaliyet dijitalde gerçekleşmeye başlarken (Taşel, 2020:127), beraberinde çoğu işin konforlu biçimde çözümü öncelenmekte, bireyin yükü azalmaktadır.

Dijitalleşmenin kolaylaştırıcı etkisi genel ölçüde matuf olarak kullanıcı alanıyla ilgili görünse de siyasal, ekonomik, sosyal ve kültürelde bugün dijitalleşmenin toplumsal sonuçlarıyla karşılaşılmaktadır.

Yeni sosyal morfolojisinde toplum, yayılan ağ bilinciyle, güç, kültür, siyaset, üretim, deneyim gibi işleyişlerin de farklı sonuçlarıyla karşılaşmakta, sosyal örgütlenme yeni bir ağ toplumuna neden olmaktadır (Castells, 2010: 500-509).

Dijitalleşmenin Ekonomik Etkileri

Dijitalleşme beraberinde getirdiği ekonomik düzen ile kitlelerin tüketim alışkanlıklarını, çalışma ve iş düzenini, ülkelerin ekonomik duruşlarını belirlemektedir. Bugün teknolojik olarak ilerlemiş birçok ülkede yeniliklere uyum sağlama bir prestij kaynağı kabul edilmekte, iş ve istihdam gücüne etkide bulunmaktadır.

Öyle ki bugün dijitalleşme, sunduğu ekonomik büyümeyle, kapsamındaki ülkeleri ileri aşamalara taşıırken, artı yüzde yirmi ekonomik fayda elde eder hale getirmekte, işsizliği azaltırken, yaşam kalitesini iyileştirmektedir (Sabbagh vd, 2012:121). Bunlarla birlikte dijitalleşme kitap, oyun, film, müzik endüstrileri kapsamında da etkinlikleri yeniden icat etmektedir. Şirketlerin çeşitli küresel pazarlara erişimini sağlayan dijitalleşme, ürün iyileştirme adına bildirimleri önceleyerek, endüstriler arası birliğini arttırmaktadır (Mathew, 2013:12). Yeni teknolojiye uyumlanmış işletme artan verimlilikle ticaret hacmine ve genel üretim sürecine etkide bulunmaktadır (Maiti ve Kayal, 2017:541-542).

Teknolojik gelişmeleri takip ederek, arzın karşılığını arttırdıkları üretim hacmiyle karşılamaya çalışmaktadır. Üretici dijital teknolojiler ile hangi tür üretimin gerekli olduğu ürünlerin karşılığı olan kesimi veri ve kayıtlarla filtrelemekte, talebi yetiştirmeye çalışmaktadır.

Bu zemin ile akıllı teknolojilerde üretim ve ürün tedarigi konusunda ticari ilişki performansının büyüme teşvik ettiği söylenebilmektedir (Nasiri vd., 2020:5). Platformlarda bilinçli olarak kıyasıya rekabet yaşanmaktadır. Davenport'un "dikkat ekonomisi" kavramıyla, platformlarda bireylerin gösterdiği dikkat karşılığında ücretsiz hizmet sunulan ve değerli olan bu dikkat süresinin reklam talep edenlerce nakte çevrilen modeline işaret edilmektedir. Burada ekran başındaki süre, ekonomik modelin belirleyici göstergesidir (Ertemel ve Aydın, 2018:666).

Yeni iletişim teknolojilerinin kullanımında dijital dünya, salt ürünler için değil; üretilen bilgiler için de hacmi büyüyen ticari alan niteliğindedir. Bugün bilgiye erişmek gerekli kitle iletişim araçlarını edinme, bilgilerin kolay ulaşılabilir halini sürdürme, gerekli güncellemeleri yapma doğrultusunda ekonomiyle içiçedir.

Bunlarla birlikte teknolojinin doğru ve bilinçli kullanımı, hedefe yönlendirilen içeriğin doğru anlaşılması, kişinin günlük tükettiği zamanın ekonomisinin bilincinde olması bilincin ekonomik boyutunu oluşturmaktadır.

Dijitalleşmenin Siyasal Etkileri

Teknolojik gelişmeler 90'lı yıllar ve 2000'li yılların ortası itibariyle toplumsal alanda etkisini göstermeye başlamıştır. Sosyal yapıları kapsayan alanlarda varlığını belli eden dijitalleşme, iş hayatından, sosyal ve beraberinde siyasal hayata, bireyleri tercihlerinde yönlendirebilen alan haline gelmektedir.

Dijitalleşme ile ülkede yaşayanlar kamu hizmetine kolay erişimle yaşam kalitesini iyileştirmekte, e-devlet, e-okul, e-beyanname gibi birçok işini kolaylıkla yapabilmektedirler (Olçay, 2018:92). Kamusal işlerini teknoloji üzerinden gerçekleştirmeye çalışan vatandaşlar hükümetler de daha fazla şeffaflık ve verimlilikle çalışabilmektedir (Sabbagh vd, 2012:121).

Siyasiler için dijital kaynaklar sadece onların halk için gerçekleştirdikleri işlerin sergilendiği meca olmanın yanı sıra siyasal devamlılığın sağlanması adına siyasal söylemlerin üretildiği teknolojik mekanlar niteliğindedir. Bu mekanlar siyasal yaşam pratikleri üzerinde de söylemler aracılığıyla etkin rol oynamaktadır.

Söylemin dijitalleşmesi kullanıldığı kanalların kesinliği, doğruluğu gibi güven yapılanmalarının birçok aşaması ile paraleldir. Siyasal söylemlerin yanı sıra, siyasal davranışlar, siyasal erk, kurumların ortaya koyduğu veya koymaya çalıştığı imajlar, kurum-kurum, kişi-kurum, kişilerarası iletişim yöntemleri bu doğrultudadır (Ceyhan, 2019:2-5).

Son yıllarda gerçekleştirilen seçim kampanyalarında kullanılan yeni medya, genç kuşağın oy kullanabileceği yetiye ulaşması ve lider gözüyle seçmen potansiyeli olması nedeniyle mesajların genç kitle için üretildiği kanallar haline gelmektedir (Barlas, 2019:15). Günlük yaşamda sosyalleşmek adına birçok dijital alan ideoloji ve siyasal söylem taşıyıcıları konumundadır.

Dijital teknolojiler vasıtasıyla oluşturulan söylemden de yola çıkılarak bugün dijital teknolojik araçların tarafsız olmadığı gibi dolaylı aygıtlar niteliğinde olduğu söylenebilmektedir. Medya sistemine söylem üreten medya aktörleri ile karşılaşıldığında, aktörlerin söylemleriyle inşa ettikleri platformlarıyla, kendi örgütsel ve mesleki önceliklerine uygun mesaj üretmekte oldukları görülmektedir (Castells, 2016, 235-236).

Mesajlar kitleler için siyasi adaylar ve partiler adına sağlanan bilgilerin ikna unsuru olarak kullanıldığı, siyasi kuruluşların teknolojiyi geleneksel kampanyalarının politik mantığını takip ederek kitlelerin nabzını tuttan bir (Michalska vd, 2016:2) sembol haline gelmektedir.

Çünkü siyasal mesaj üreticileri medyadan varlığı yoksun olan mesajların, lider ve örgütlenmelerin kamu zihninde var olma imkanının olmadığı bilincindedir. Bütün aktörler mesajın kitleye ulaşması için medya dilini kabul etmektedir (Ceyhan, 2019:5).

Bir aracı olan dijital mecralar gündem belirleme yönü ile siyasal anlamda da kitleleri bir araya toplama, onlara diyalogik tartışma imkanları verme, sorunlarına çözüm arama, başka yaşamların farkında olma, muhakeme ve düşünce üretme mekanlarıdır. Gelişen teknolojiye kitlesel bilgileri süzmek, değerlendirmek bilinçle anlamlı olacaktır. Dolayısıyla gelişimlere rağmen teknolojik inovasyon insana ait olma ve insandan ilham alma özelliğini koruyacaktır (Yücel ve Adiloğlu, 2019:59).

Dijitalleşmenin Sosyal ve Kültürel Etkileri

Dijitalleşme kapsamına aldığı toplumun sosyal ve kültürel dokusu ile sürdürülebilir olmaktadır. Yenilikler çalışma ortamına, eğitim modeline yaşam ve davranış biçimine de öncülük etmektedir (Alkayış, 2021:235).

Dolayısıyla, toplumun kültür ile sosyalleşen “sosyal mecraalarında” yeniden tanımlandığı görülmektedir.

Kitleleri dönüştüren sosyal alan olarak medya dijitalleşmenin etkisiyle insanların toplumsallaşması açısından değerlendirilmesi gereken unsur teşkil etmektedir. Özellikle Facebook, Instagram, Twitter uygulamalarıyla bireyler, güncel ile ilgili bilgi sahibi olup bu alanları eğlence sosyalleşme ortamı olarak kullanabilmektedirler (Ceyhan, 2019:8).

Dijitalleşmenin etkisinin hissedildiği diğer alanda kültürel ürünler ile karşılaşmaktadır. Sosyal medya ve iletişim teknolojileri, kültür üretimini de dijitalleşme sürecine dahil etmekte, “kültürel bir kitleleşme”ye sebep olmaktadır (Başlar, 2013:777). Bireyler deneyimleri, paylaşım ortamlarında birbirlerine aktarmakta, sosyal alanlar da bireyler için kültür vagonu olmaktadır.

Dijitalleşmede iletişim tarzı da kültürel etkilere yansımaktadır. Dijital yeniliklerle telefon görüşmeleri, sosyal ağlara dönüşmekte, e-posta, sohbet gibi alanlar analogdan dönüşerek bireylerin keyif alacakları zaman dilimlerini içeren alanları dijitalleştirmektedir (Bloomberg, 2018).

Dijital devrimin başka döngüsünde eğitimle karşılaşmaktadır. Bilgiye erişim yöntemlerinde ansiklopediler çevrimiçi aramalara dönüşmekte, dijital okuma içerikleriyle dünyanın eğitim ve kültürel kapıları aralanmaktadır (Baron, 2017:15). Görsel sahada oyun oynayan kuşaklar, dijital ortamlarda oyun seviyelerini geliştirerek sanal hesaplarını satılık hale getirmekte, sitelerinden avatları için özellikler satın almaktadır (Başlar, 2013:781).

Dijitalleşme kültürel yayınların işleyişini de değiştirmektedir. Facebook, Twitter ve Vikipedi gibi bilgi akışı platformları, piyasa dışı ve mülkiyet dışı bilgi üretiminin yeni biçimlerini olanaklı hale getirmektedir. Dijital teknolojilerin benzersiz faydaları ile çoğalan bilgi ve kültür bilgi ve belge yönetimi desteği ile iş sahalarının ana malzemesi olan kitap, dergi, gazete gibi yayınlar; idarî, hukukî, malî ve tarihî belgeler, elektronik hale getirilmektedir (Yankın, 2019:22).

Bahsi geçen alanlarda internet kanalıyla oluşturulan, cep telefonlarının hızıyla katkı sağladığı dijital kültür iletişimin sonucu olarak yaşam ve yaklaşım biçimi olarak (Karakaş vd., 2009: 39) değişime öncülük etmekte iş vasıfları dijital kültürlenme genelinde değişmektedir. İş yerleri insan yetiştirmek için eğitim desteğini dijital platformlardan almaktadırlar.

Kültür ürünleri bireylerin yaşam, vakit ve alışkanlıklarını yönlendirmektedir. Bu doğrultuda toplamda kitlelere geniş sosyal alanlar sunsa da kitleler kendilerine sunulan alan sınırını, kullanım kapasiteleri doğrultusunda sosyalleştirme, eğlenceli hale getirme ve kültürel kaynağa dönüştürme farkındalığına sahip olmalıdır. Dolayısıyla, kültürlenme, süre ve ortamlarını kapsayan alanda harcanan zaman bireylerin prensiplerini yönetme, sunulan değerlerin farkında olma zamanı verimli kullanıma konularını beraberinde getirmelidir.

Dijitalleşmenin Sosyokültürel Bir Sonucu Olarak Dijital Kuşaklar ve Toplumun Dijitalde Kimliklenmesi

Kimlik bireylerin bilinçli algılama süreci ile sosyal bilimlerin algılanma sürecini oluşturmaktadır (Avcıoğlu, 2011:361). Bilginin sınırsız görünen aslında dijital alanla birlikte kitlelerin tanıştığı sınırlı ortamında, bilgiyi edinme kaynakları içinde, yeni kuşakların oluşmasına, bireylerin yeni kimlikler edinmesine neden olmaktadır. Süreç bilginin toplanma aşamalarını değiştirdiği gibi kuşakların yaşam pratiklerini de değiştirmekte, toplumları yeni çağ olan dijital çağın gerektirdiği kimlikte yaşamaya kanalize etmektedir.

Mobil destekli, bilgisayar, ağ ve dünyayı çevreleyen yapay iletişim atmosferinin anlaşıldığı yeni iletişim teknolojilerinde (Özutku vd, 2014:77) teknolojiyi kullanan kuşaklarla, henüz kullanmaya başlayan kuşaklar arasında bu kimlik net farkındalıklarla birbirinden ayrılmakta, dijitalleşmenin sosyokültürel bir sonucu olarak onu kullanan kuşaklar arasında “dijitale yerli ve dijitale göçmen” olma durumu ortaya çıkmaktadır. Dijitalleşme konusunda sosyalleşebilen bireyler dijital yerliler iken, sosyalleşemeyen bireyler dijital göçmenler olarak kategorilendirilecektir.

Net Kuşağında Dijital Göçmen Olmak

Milenyum öncesinde doğan, teknoloji ürünleriyle ergenlik sonrası dönemde tanışmış olan bireyler için dijital göçmenlik kavramı kullanılmaktadır. Dijital göçmenlik, yirmili yaş ve sonrasında teknoloji, internet

ve web ile tanışan, teknolojik araçların kullanımı ve teknoloji tabanlı öğrenmede güçlüklerle karşılaşabilen, teknoloji okuryazarlığı dijital yerlilere oranla daha düşük düzeydeki bireyleri tanımlamaktadır (Prensky, 2001: 5). Loos ise (2012:3) “dijital göçmenleri, dijital medyayı belirli noktaya kadar kullanabilen yaşlı vatandaşlar” ifadesiyle betimlemeye çalışmaktadır.

Dijital dünyaya doğmamış olan dijital göçmenler, yaşamlarının yetişkin kısmını kapsayan aşamada bilgi sistemlerini kullanmayı öğrenmişlerdir (Vodanoviç vd., 2010:711). Dijital göçmenlerin teknolojiyi kullanmaları ihtiyaç ve zorunluluk beraberinde (Arabacı ve Polat, 2013:13) belirli amaç doğrultusunda gerçekleşmektedir. Fakat dijital yerlilerin bilgi amaçlı teknolojiyi kullanmalarının yanı sıra eğlence, sohbet etme ve video oyun gibi amaçlı kullanımda oldukları gözlemlenmekte, dijital yerlilere göre amaçları bilgiye ulaşma noktasında (Karabulut, 2015:19) dijital göçmenler teknolojiye direnmekte ve teknoloji kullanımında zorlanmaktadır. Dijital göçmenler buldukları çevreye iyi uyumlu bireyler de çıkabilir ancak dijital yerlilerden farklı olarak onları ele veren “belli bir aksanları” bulunmaktadır (Prensky, 2004:13). Aksanları aynı zamanda onların teknolojiyi yorumlama ve kullanma şekillerinin yaşama olan etkilerini kapsamaktadır.

Dijital Göçmenler, dijital yerlilerin, televizyon seyrederken ya da müzik dinlerken başarılı olabileceklerine inanmazlar, çünkü kendileri öğrenme pratiğinden geçmemişlerdir (Prensky, 2001:4). Dijital yerliler göçmenlerden farklı olarak yaşama dair uğraşını dijital rehberleri eşliğinde ve gözetiminde yapmaktadırlar.

Dijital göçmenlerin dijital yerlilerle beynin bilgiyi işleyiş şekli yönüyle farkının olmadığını vurgulayan Autry ve Berge (2011:462) bilginin gelecekte farklı sonuçlar üretecek şekilde depolanması yönüyle tıpkı futbolcu ya da müzisyenin nöronları gibi bilgiyi kullanma ve filitreleme ayrımını kapsayacağını belirtmektedir. Dolayısıyla teknolojiyle az temasta olan dijital göçmenler dijital yerlilerden farklı olarak bilgileri gerek kalmadıkça depolamamakta, yavaş kullanmakta, zor filitrelemektedir. Burada bilgiyi kullanma yetisindeki hızlılık ve o yönde yetiştirilmiş olmak dijital yerlileri, dijital göçmenlerden farklı kılmaktadır.

Teknolojiyi kullanım pratiklerinde yerlilere oranla farklı olan dijital göçmenlerin dijital iletişim tercihlerinde de dijital yerlilerden farklılık gösterdikleri görülmektedir. Dijital göçmenler, çevrimiçi iletişim için eş zamanlı mesajlaşma yerine e-postayı tercih etmektedirler (Vodanoviç, 2010:712). “Salyangoz postası” denilen, dijital yerlilerin sıklıkla tercih ettiği, iletişim türünde alıcıya ulaşan posta, yazmadan ya da yanıtlamadan önce düşünme süresi dahilinde dijital göçmenlerin de iletişim türü olmaktadır (Prensky, 2004:3).

İletişim kaynaklarının kullanımı ile iletişim kaynaklarına içerik üretimine katkı sağlayan dijital göçmenler, tercih olarak bireysel ya da toplu olarak içerik üretmektedirler (Zhao, Xu, Sun, Zhu,2014: 219). Dijital göçmenler, iletişim biçimlerinde gelenekseli takip edererek, kendilerine uygun iletişim yolunu ararken, yenilenmiş teknolojilerine ve güncellenen iletişim yöntemlerine dijital yerlilere oranla yavaş uyum sağlamaktadır² (Prensky, 2004:2).

Net Kuşağında Dijital Yerli Olmak

Prensky (2001) tarafından kavramlaştırılan “dijital yerli” terimi, yüksek teknoloji okuryazarlığı olan 2000’li yılları kapsayayan (milenyum) bin yılın neslinin (Arabacı ve Polat, 2013:13) teknoloji kullanımını ayırdetmek için kullanılmaktadır. Terimin savunusu doğumdan itibaren dijital teknolojilere alışmış olan gençlerin eski nesillerden farklı düşünmesi ve öğrenmesidir. Prensky ayrı yaşlardaki bireylerin farklı becerilerle ve amaçlarla teknolojiyi kullandıkları konusunu savunurken, kuşaklar arasındaki sayısal farka dikkat çekmektedir (Bilgiç, Duman ve Seferoğlu, 2011:258). Dijital yerliler ismi verilen bu kuşak³, interneti, akıllı telefonları, sanal oyunları dijital lisana çevirerek iletişim kurmaktadır (Karabulut, 2015:16). Dijital

¹ Snail Mail adı da verilen Salyangoz Postası fiziksel olarak verilen postaları ifade etmektedir (<https://tr.spot-the-difference.info/difference-between-snail-mail>). E-postadan yavaş olan Salyangoz Postası” fiziksel olarak okunabilen, kişisel yazı ile karşıya iletilen geleneksel bir iletişim örneğidir. Benzersiz ve farklı olmasıyla şahsına münhasır olan Snail Mail, posta departmanı tarafından postanın kaybedilme riskini taşımaktadır.

² Buna anekdot olarak web kameralarının kullanımı dijital göçmenler için genellikle izleme amaçlıyken, dijital yerlilerde yaşamın birçok alanında kullanılan aracı niteliğindedir. Web kameraları, Dijital Yerlilerin paylaşım ve yayın yapmak için sıklıkla kullandığı başka bir cihazdır (Prensky, 2004:5).

³ Dijital yerliler ve göçmenler ayrımı ilk kez ilköğretim öğrencilerinin öğrenme şekilleriyle öğretmenlerinin öğretme şekilleri arasındaki farktan mütevelli ortaya çıkmıştır. Etkili bir sınıf yönetimi için eğitim verenlerin dijital yerlilere ait özellikleri iyi analiz etmesi ve onların öğretim süreçlerine uyumlu bir eğitim metodu bulması gerekmektedir (Arabacı ve Polat, 2013:14).

yerliler tam olarak kuşağın doğduğu andan itibaren etrafında dijital bir dünya bulması ve onunla büyümesi durumunu karşılamaktadır (Şahin,2009:158).

Teknolojiye erişimi olan bir nüfus olarak öğrenilmiş dijital okuryazarlığa bağlı (Jones, 2010:365) dijital yerliler, başka kavramlaştırmalarla, Z, kuşağı, Net vatandaşları (netizens), Y kuşağı (millenials), bin yılın öğrencileri, internet-Net Nesli (net -generation), oyun nesli (the gamer generation), yeni nesil (net generation, n-generation), siber çocuklar (cyber kids), zaplayan insan (homo zappiens), çekirge zihin (grasshopper mind) (Türk, 2017:12; Pedro, 2006:1) isimleriyle anılmaktadırlar. Twenge (2018:4) genç neslin yaşlı neslin gençken deneyimlemedikleri şeylere çokça zaman ayırdıklarına dikkat çekerken, yeni neslin de kendi odaklı bir temsilde, yüzyüze iletişimden ve dışadönük bir sosyalleşmeden ziyade, kendini mutlu eden şeyleri tercih etme eğilimide olduklarına dikkat çekmektedir (20108:24).

Bu bireylerin çoğu yılda ortalama 10 bin saat video oynatmakta, 200 binden fazla anlık ileti göndererek ve 10 bin saatten fazla cep telefonuyla konuşmakta, oturum açmakta, 20 bin saatin üzerinde TV ve yarım milyon reklam izlemektedir (Prensky, 2001b:2).

Dijital yerliler olarak bahsedilen 1999 ve sonrası kuşağın, internet kullanımının Türkiye verilerinde ise 6-15 yaş grubunda 2013'te %50,8 iken 2021'de %82,7'de seyretmektedir. Cinsiyete göre ise 2013 yılında %53,7 olan erkek çocukların İnternet kullanım oranının, 2021 yılında %83,9'a, 2013'te %47,8 olan kız çocuklarının İnternet kullanım oranının ise 2021 yılında %81,5'e yükseldiği görülmektedir. Sosyal medya kullanımında ise 6-15 yaş grubundaki çocukların %77,7'sinin hemen her gün, %16,5'inin haftada en az bir defa, %5,8'inin ise haftada bir defadan az sosyal medya kullandığı görülmektedir. Düzenli İnternet kullanıp hemen her gün veya haftada en az bir defa olmak üzere düzenli sosyal medya kullandığını beyan eden çocukların oranı %94,2'dir. Bu oran 6-10 yaş grubundaki çocuklarda %84,6, 11-15 yaş grubundaki çocuklarda %95,9'dur. Çocuklar günde yaklaşık 3 saat sosyal medyada vakit geçirirken, hafta içi günde ortalama 2 saat 54 dakika, hafta sonu günde ortalama 2 saat 44 dakika dijitalde vakit geçirmektedir. Cinsiyete göre incelendiğinde kullanımın hafta içi erkek çocuklar için günde ortalama 2 saat 54 dakika, kız çocuklar için 2 saat 53 dakika, hafta sonu erkek çocukları için günde ortalama 2 saat 37 dakika, kız çocukları için 2 saat 52 dakika olduğu görülmektedir. Çocukların yüzde 64,4'ü cep telefonu-akıllı telefon kullanırken, bu araçları çevrimiçi derse katılma amacı ile kullandıkları tespit edilmiştir (TÜİK/2021).

Dijital yerlilerde video oyunları, TV, web, mesajlaşma ve DVD'ler ve multimedya okuma daha yavaş iken işlevsel okuma, yavaş geri dönüş sağlamaktadır. Dijital yerliler, tatmin duygusu için teknoloji medyasını kaynak olarak kullanmakta, bir uyarandan diğerine hızlıca geçmek istemektedirler (Autry ve Berge, 2011:5).

Kronolojik olarak kuşakların dağılımı 1946-1964 arası sessiz kuşağı, 1946-1964 yılları Baby Boomers kuşağını, 1965-1979 yılları arası X kuşağını, 1980-1994 yılları arasında doğan kuşak Y kuşağını, 1995-2002 yılları arasında doğanlar M kuşağını ve 2003 yılı sonrasında doğanlar Z kuşağını temsil etmektedir (Ayhün, 2013:96).⁴

Dijital çağa ait olan bu nesil teknolojinin ışığında gelişmelere kolaylıkla uyum sağlamaktadır (Kapil ve Roy, 2014). İnterneti, sanal oyunları, akıllı telefonları dijital dile evirerek kullanan dijital yerliler, metin yerine grafiği tercih etmekte, bilgiye erişmek istemekte, yazıyı baştan sona okumak yerine kapsül okumayı, çalışma yerine oyunları tercih etmekte, birçok işi aynı anda yaparken, keşifle öğrenmek istemekte, bilişsel yapı olarak sıralı değil paralel seyretmektedir (Bilgiç vd, 2011:4). Prensky (2001:2) bilgiyi hızlı almaya alışkın dijital yerlilerin, çoklu görev almayı, grafikleri, köprü metinleriyle rastgele erişimi, ağa bağlandıklarında en iyi şekilde çalışmayı istediklerini, dijital göçmenler ile iletişim kurmada zorluk çektiklerini, ne demek istediklerini anlamadıklarını da belirtmektedir⁵.

Genel olarak Y kuşağı olarak kabul edilen yerliler internetin olduğu yıllarda dünyaya gelen ilk kuşak (Toruntay, 2011) olma özelliğiyle, birlikte devamında, Y kuşağı, sıfır kuşağı, net kuşağı, yeni sessiz kuşaktan sonra kuşakların özelliklerini belirlemek ve kuşaklararası ayırım yapmak büyük önem kazanmıştır (Yelkikalan, Akatay ve Altın, 2010:502). Dijital yerli ve dijital göçmen ayırımında her ne kadar tüm kuşakların birbirini tamamlayıcı özelliği olsa da bu farkın açıldığı da görülmektedir.

⁴ Ancak kuşaklararası geçişleri belirleyen tarihler farklı kaynaklarda değişkenlik gösterebilir. Günümüzde bu kuşaklara ilave olarak Z kuşağından sonra gelen alfa kuşağı da yer almaktadır.

⁵“ Dijital göçmenlerin ne dediğini çoğu zaman anlayamazlar. Bir numarayı "çevirmek" ne anlama geliyor?...” “Geçenlerde öğle yemeğinde bir anaokulu öğrencisi "www.hungry.com" dedi...” (Prensky, 2001:2-3).

Çünkü her kuşak birtakım karakteristik özellikleri ve değer yargılarını barındırmaktadır. Bireyler içinde buldukları kuşak grubunun davranışlarına benzer noktalarını sergilerken, diğer kuşak grubunun davranışlarına benzemeyen özellikleri de sergilemektedirler (Chen, 2010: 132). Dijital yerliler ve göçmenler arasındaki fark, interneti dolayısıyla dijital dünyayı kullanma pratiğine dayanmaktadır (Karabulut, 2015:16).

Dijital yerli-göçmen ayrımı yaparken, dijital kültürle tanışan toplumların tanışma dönemlerine göreceli değerlendirilmesi gerekmektedir (Türkoğlu,2010:290).

Dijital yerli ve göçmen ayrımının azaldığı dijital kimliklerde dijital melezlerle karşılaşmaktadır. Dijital melezler imkanlardan faydalanmakta, bazen de dijital kaynakları etkin kullanamamaktadırlar. Ancak melezlerin dijital göçmenler kadar teknolojiye direnmedikleri görülmektedir (Karabulut, 2015:20).

Waycott (2010:1209) üniversite öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmada, bu kullanım pratiklerini karşılaştırırken, öğrencilerin günlük teknolojinin sosyal odak noktası ve motivasyonunun öğrenme faaliyeti ile ilgili olan kullanım kısmının sanıldığından az seyrettiğini görmüştür.

Teknolojinin dönüştürücü şekilde kullanımına alışan ve dolayısıyla tutarlılık geri bildirim almaya alışkın olan dijital yerliler için uygulanan eğitimlerde de gündelik yaşamda sosyal medyada geçirdikleri zaman diliminde dijital teknolojilerin etkilerinin göze çarpar kaçınılmazlık içerdiği de vurgulanmalıdır.

Ancak dijital yerlilerin dili her fikri kapsayabilecek kadar yetenekli değildir (Prensky,2001:6).

Dijital Bilgeler ve Dijital Bilgelik Kavramına Bakış

Doğuştan gelen kapasitemizin ötesinde bilişsel güce erişmek için dijital teknolojinin ihtiyatlı kullanımında 'Dijital Bilgelik' kavramı Prensky tarafından 2009 yılında ortaya atılırken, Prensky dijital teknolojinin bireyleri gerçekten daha akıllı yapabilmek için kullanılabilmesi görüşünü savunmaktadır (Prensky, 2009:1). Teknoloji kullanımı ile ortaya çıkan bilgelikte (hikmet) bireylerin yeteneklerini ve muhakemesini arttırarak teknolojinin akıllı kullanımını kapsayan kavram bilgelik anlamına da gelmektedir (Tonta, 2009:747; Nayak ve Bhattacharyya, 2019:20). Shaughnessy (vd, 2010:30) ise dijital bilgeliği akıllı cevaplar elde etmek için zihnin faaliyetleri ile bilgisayarın işlemlerini birleştirmesi yeteneği olarak tanımlamaktadır. Dijital bilgelikte modern bilgisayar teknolojisinin birey için karar verme yeteneğini yönlendirici özellikte olduğu kabul edilmekte (Matysek ve Tomaszczyk, 2020:98), bunu akıllıca yapma ve sonuçlarını da paylaşma" olarak tanımlanmaktadır (Prensky, 2012a:47). Dijital bilgeliğin iki yönlü olduğuna vurguda bulunan Prensky (2012b:202) bilgeliği dijital teknolojiyi kullanarak elde edilen bilgelik ve doğuştan gelen yetenekleri geliştirecek teknolojiyi kullanma (seçme) bilgeliği şeklinde ayırmaktadır.

Prensky (2009:1; Karabulut,2015:19) teknoloji sayesinde bilgelik arayanların, kayıtlı tarihe, yazılmış her şeye, vaka çalışmaları ile birlikte toplanan kütüphane verilerine hatta yüzyıllara eşdeğer gerçekçi simüle edilmiş deneyimlere, benzeri görülmemiş, anında erişimden yararlanabilecek boyutta gerçek deneyimlere ulaşabileceğini belirtmektedir. Bireylerin teknolojik kaynakları nasıl ve ne kadar kullandıkları, ihtiyaç duyduklarını bulmak için elde ettikleri bilgileri nasıl süzdükleri teknolojinin karar ve yargıları içeren bilgelikleri belirlemede kendilerine nasıl yardımcı olduğu da tespit edilecektir. Burada söylenenler ışığında, bireylerin "teknoloji kullanımına dair yargılarının bilgeliğini" belirlemede de önemli bir rol üstleneceği yinelenmektedir.

Bilgi ağlarının toplumsal tanımlar ve bakış açıları getirdiği görüşünü savunan Castells'den de (2008) yola çıkılarak dijital bilgelikle dijitalin küresel kullanım klavuzunun oluşabileceği düşünülebilir. Küresel bir dönüşümün teknolojik düzeninde Castells (2016:5) küreselleşmeyi yönlendiren ve küreselleşme teknolojisinden güç alan güçler ile direnişlerini belirli kültürel kimlikler üzerinden inşa eden güçlerin kendilerine dayatılan değerler ve çıkarlar ile küreselleşmeye direnen güçlerin arasındaki mücadele alanına dikkat çekmektedir.

Bilgelik, bireysel bilgelik paylaşıldığında ve kolektif veya örgütsel bilgelik (kalabalığın bilgeliği) ve makine bilgeliği (yapay zeka) bütünleştirildiğinde daha da büyümektedir (Sadiku ve diğerleri, 2017:72).

Buradan da anlaşılacağı üzere, bilgeliği bireysel konu olmaktan çıkarıp, kitlesel konu haline getirebilen sosyal ve dijital birçok mecraya da faydalı kullanılabilme durumu farkedildikten sonra bugün makine bilgeliği ile kitle bilgeliğini birleştirmektedir.

Prensky'nin son makalesinde (2009), 'dijital bilgelik' üzerindeki dijital teknolojinin beynin işleyişinde saptanabilir değişikliklere yol açtığını söyleyen Harris (2012:174) bilişsel kapasitelerin teknoloji tarafından

artırıldığına dair argümanlara vurgu yapmaktadır. Elektronik veri tabanları ve kümeleri gibi cihazlar fazla bilginin verimli şekilde toplanmasını sağlarken ve uzman programların (uzman istatistik programları dahil) nitelikselde farklı yargılara olanak tanıdığını ifade etmektedir. Bu bilgilerin işlenerek, insan bilgeliği ve yargısını değiştirmeye çalışsa da insan bilgeliğine hâlâ ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır. Özellikle, öğrencilerin bilgileri kullanmalarına rehberlik edilmesi gerekmektedir. “Çünkü sadece belirli bir teknolojinin nasıl kullanılacağını bilme kimseyi daha akıllı yapmaz.”

Bu doğrultuda sosyal bir dijital kimlik oluşturmak adına sosyal medyanın da bilgeliğin dijitalleşmiş faydacı kullanımının pozitif bir mücadele alanı olduğunu söylemek mümkündür. Öyle ki bilgelik pratiklerini dijital alanda icra eden birey ve kitleler, dijital bilgece bakmayı öğrenecek, yakın geleceğe dair bilgi ve uygulama pratiklerini daha yerleşmiş oldukları bir ortamda kullanabileceklerdir.

Dijitalin yerlilerinin teknolojiyi bilgece kullanım yetkinliğini edinmiş olmasının gerekliliğine değinen Prensky teknolojinin faydalarına vurguda bulunurken, teknolojinin salt sezgi, sağduyu, problem çözme yeteneğinin ve net bir ahlaki pusulanın yerini alamayacağını, fakat gelişmelerin gereği ilerleyen zamanda, gelişmemiş kişinin ne kadar akıllı olursa olsun, dijitalde en az gelişmiş insanın bile kullanabileceği bilgelik araçlarına erişemeyeceğine de dikkat çekmektedir (Prensky, 2009:1). Burada Prensky, dijital gelişim sisteminin dışındaki bireyin yaşamını kolaylaştıracak, onu dijital anlamda bilgeleştirecek, teknolojiye erişemeyeceğinin de altını çizmektedir. Prensky'nin bilgelik araçları olarak gördüğü yeni teknolojik düzende, kendini geliştiren ve gelişime ayak uyduran bireyler hayal edilmektedir.

Nayak ve Som Sekhar (2019:20) dijital bilgelikle bireyin, bilgelik aracı olarak yeni teknoloji ile tam potansiyelini gerçekleştirmesinde dijital zeka ile insanın birleştirilerek teknolojinin iyi kullanılmasına yardımcı olması durumunun altını çizmektedir. Yani dijital teknolojinin, araçlarıyla bireyi pasifize değil; gücünden yararlanarak, bireyin yaşamını kolaylaştıracak bir teknoloji birey işbirliğine işaret etmektedir.

Günümüzün dijital araçları bilgi ile başa çıkmak için işlenen, depolanan, paylaşılan verilerle kullanıcıların üretkenliğini artırırken, verilerden üretilen bilgi akışını da kontrol etme talebine paralel seyretmektedir.

Prensky'nin teknolojinin bilgece kullanımını vurguladığı sistematikte, teknolojinin faydacı kullanımının kabulünün de görüldüğünü düşünmektedir. Prensky'ye benzer bakış açısıyla Davis (1989) “Teknoloji Kabul Modeli”nde bilişim sisteminin bireysel fayda yönüyle kullanımını detaylandırılmıştır. Nedensel Davranış Teorisi (NDT) ile temellendirilen TKM üç unsurdan oluşmaktadır. Algılanan kullanışlılık (AK), algılanan kullanım kolaylığı (AKK), kişinin davranışa dönük niyetidir (DN) (Türker ve Türker, 2013:286). Davis TKM’inde, kullanışlılık ve kullanım kolaylığı ile teknolojinin davranışa dönük diyetinin belirlendiğini ifade etmektedir. Ayrıca algılanan kullanım kolaylığı ve kullanışlılık ise bu modelde bireylerin teknolojiyi kullanma niyetlerini diğer önemli değişkenlere göre oluşturmaktadır (Davis,1989:320). Bireylerin teknolojiyi kullanmaları ya da kullanmamaları kendi isteklerine bağlıyken, teknolojiyi ne niyetle kullanacakları da kullanıcıların kendisi tarafından seçilebilecek doğru/faydalı içerik dağılımıyla belirlenecektir.

Sadece teknolojiyi kullananları değil TKM, teknoloji içeriği ve bilişim sistemi içeriğini üretenler açısından bilişim sistemine adaptasyonun açıklanmasında ve kullanıcıların yeni sistemleri kabulünün nedenlerinin ortaya konulmasında da yaygın şekilde kullanılmaktadır (King ve He, 2006, s. 740; Dasgupta, Granger ve McGarry, 2002, s. 87; Lu, Yu, Liu, ve Yao, 2003, s. 207). Buradan da anlaşılacağı üzere iletişim teknolojilerinde Tüketici Kabul Modeli'nin üretilen içerikleri yönlendirdiği görülmektedir.

Kullanıcıların teknolojiyi kullanım seviyesi, sistemin kullanımı ile teknolojinin kabullerini göstermektedir. Bireyin üretilen sistemi reddetme ve kullanım yönündeki kararı ise buradaki içerik meajıdır. Bireyin davranış amacındaki gücü, davranışın olasılığını da arttıracaktır (Özer ve Yılmaz, 2010a:38).

Bilgelik, bireysel bilgelik paylaşıldığında kolektif veya örgütsel bilgelik (kalabalığın bilgeliği) ve makine bilgeliği (yapay zeka) ile bütünleştirildiğinde büyür (Sadiku ve diğerleri, 2017, 72). Konu postmodern dünyanın güncellenen iletişim ağı olarak sosyal medya kullanıcıları açısından da değerlendirildiğinde kullanıcıların seçecekleri içeriklerle dijital teknolojiyi bilgece kullanmayı tercih edebilmeleri mümkün görülmektedir. Prensky gelecekteki dijitalde, dijital yerliler ve göçmenler arasındaki farkın azalacağını söylerken, dijital bilgenin öznesi olan bireyi esnek, aldığı girdiye uyumlu, teknolojiyle etkileşime geçen yeniden yapılandırılmaya müsait tasvir etmektedir. Prensky (2009:1) yeni bilgeleştirilmiş dijital dünya düzenine ait bireyin, gelecek vaad eden yönüne vurguda bulursa da, bireyin kısıtlarının olabileceğini, doğa ile geçireceği zaman diliminin kalmama durumununun olabileceğini belirtmektedir.

Teknolojide insan bilgeliğine neden ihtiyaç olduğunu açıklayan Prensky (2009:3), tek başına teknolojik yeterliliğin mümkün olmadığına, teknolojinin durumları sezinleme, yargılama değerlendirmede salt pusula olamayacağına insanın teknolojiyi kullanırken yorumlama gücüne ihtiyaç duyulduğuna dikkat çekerken, teknolojinin insanla anlam bulan yönüne değinmekte, bilgece kullanılabileceğini ifade etmektedir. Genel olarak yaşamda da teoriyi kapsayan akademik bilginin de, zaman zaman yeterli olamayacağını belirten Sternberg (2001:230) birçok konunun değerlendirilmesi ve karar verilebilmesi için bilgeliğin gerekliliğine vurguda bulunmaktadır.

Gelişen yeni dijital dünyada kişiyi homo sapiens dijital veya dijital insan olarak tanımlayan Prensky, dijital bilgelik kavramını anlamlandırmaya çalışırken, gelişmeyi anlamının anahtarının, dijitali ve bilgeliği kapsadığını kabul etmektedir.

Dijital gelişmeler arttıkça, bilgelik uygulaması artacaktır (Prensky, 2009:2). Ancak bunun için bilgeliğin güçlendirilmesi gerekmektedir. Prensky bilgeliğin ilerlemesini “bilgelik güçlendirmesi” ile açıklamaktadır.

Bilgelik güçlendirmesi (wisdom enhancement) kavramı çeşitli maddelerle kategorilendirilmektedir. Bu kategorilendirme, erişimin güçlendirilmesi, analizlerin derinleşmesi, yeteneklerin planlanması, bireylere, bakış açılarının ve alternatiflere erişim olanaklarının güçlendirilmesi şeklindedir (Prensky, 2009).

Prensky dijitalde güçlendirilmiş insanın “Homo sapiens digital”, yani dijital insan, olarak adlandırılabilirliğini söylemektedir. Prensky “bilgelik güçlendirmesi”nin (wisdom enhancement) bileşenlerini ise verilere erişimin güçlendirilmesi, derin analizler yapabilme, planlama ve önceliklendirme yeteneklerimizin güçlendirilmesi, bakış açılarımızın ve alternatif bakış açılarına erişim olanaklarının güçlendirilmesi şeklinde başlıklandırmaktadır. Prensky dijital güçlendirme kavramına karşı çıkanların görüşlerini de kısaca özetlemektedir (Prensky 2009).

“Mevcut bilgi çağı, hayal edilemez miktarda veri toplarken, temsil ederken, depolarken ve alırken, benzeri görülmemiş ölçekte bilgi kullanımı ile karakterizedir. Bilgiyi yönetmek ve dönüştürmek için etkin araçlara ihtiyaç vardır. “Bilgisayarlar hızlı, veritabanları hacimli, bilgi kaynaklarına bir yerden bir dizi cihaz aracılığıyla kolayca erişebiliyoruz ve yine de bir şeyler eksik. İçeriğin bolluğuyla başa çıkmak için mekanizmalara her zamankinden fazla ihtiyacımız var; nicelikten çok niteliğe, dikkati dağıtmaktan çok ilgiye ve bilgidan çok bilgelige ihtiyacımız var. Dijital çağda yaşayacaksak, dijital bilgeliği elde etmeliyiz” (Matysek ve Tomaszczyk, 2020:99-100).

Buradan çıkan sonuçlar doğrultusunda da bilgeliğin ve özellikle pratik bilgeliğin, onu güçlü kılan dijital geliştirmelerin ışığında anlaşılması gerektiği (Prensky, 2012b:211) görülmektedir. Bu gelişmelerde, kullanıcılara farklı aşamalarda kullanan seçilmiş araçlar sunan uygulamalar, zihin haritalama yöntemleri⁶, bilgi alımıyla ilgili arama yapan, sorguları işleyen sonuçları görüntüleyen arama sistemleri, blokların ve sayfaların referans gösterilerek, birbirine bağlı hale geldiği Roam Research (dolaşım araştırması) gibi programlarla da teknolojiler verimli halde kullanılabilmektedir (Tomaszczyk ve Matysek, 2020:101).

Dijital bilgeliğin gelişmeler paralelinde çizgisini belli edip etmeyeceği dijital bilgelik adına farklı bir konu niteliğinde olsa da Prensky, günümüzün dijital kültürüne daha fazla insan dahil oldukça, dijital yerliler ve göçmenlerdeki farkların daha az belirgin hale geleceğini ve bir “dijital bilgelik” kavramının daha az belirgin olacağını öne sürmektedir (Waycott, 2010:1209).

Bilgeliği arayanlar teknoloji ile gerçek deneyimlere eşdeğer benzetilmiş (simulated) deneyimlere örneği görülmemiş biçimde ve anında erişebileceklerdir. Bu kaynakları nasıl kullandıkları, aradıklarını bulmak için bu kaynakları nasıl filtreledikleri teknolojinin nasıl yardımcı olduğu dijitalde aldıkları “kararların ve yargılarının bilgeliğini” belirlemede önemli rol oynayacaktır.

Bir Hakikat Arayışı Olarak Bilgelik Kavramı ve Doğu-Batı Bilgeliği

Bilgelik kavramının anlamlandırılmasında yüzyılları aşan kadim kültür deneyimlerin tanımlara yansıdığı görülmektedir. Bu tanımları doğu ve batı ayrımını kapsayan kadim kültürlerin de yansımaları tamamlamaktadır. Doğu ve batı bilgeliği ayrımında her medeniyetini taşıyan kültürler, hakikat anlayışına hem farklı hem benzer cephelerden bakmaktadırlar. Çünkü her toplumun ve o toplumun kültürel

⁶ İngiliz psikolog, beyin araştırmacısı matematikçi Tony Buzan’ın 1960’lı yılların sonunda geliştirdiği zihin haritalama tekniği, notları anımsatan çözümleyici, yaratıcı ve etkileşimli olmak üzere dört ana fonksiyonunun her birini destekleyen bir not alma sistemidir. Zihin haritalama, anlam, beyin, fikir ve bellek haritası ifadeleriyle de kullanılmaktadır (Aydın, 2010:49).

bileşenlerin içerdiği bilgeliğin de hakikate bakışının farklı seyrettiği görülmektedir. Bu yönüyle bilgelik kavramının başlı başına anlamlandırılması, bilgelik yolculuğunun doğu ve batı ayrımında ele alınması gerekmektedir.

Bilgelik Kavramını Anlamlandırma

Yunanca karşılığı “sophia” (hikmet, bilgelik) almanca ise “weisheit” (deneyimlilik, bilgelik) olarak geçen bilgelik, Aristo’nun “Metafizika” adlı eserinde “philosophia” (felsefe), “theologia” (ilahiyat, teoloji) “prote philosophia” (birincil felsefe) hikemiyatları ile birbirini tamamlayıcı unsur olarak kullanılmaktadır (Aristo, 1996: 81,296,454,463). Sophia teriminden türeyen philosophia (felsefe) Yunanca orijinli olup Pisagor tarafından MÖ.570-495 yılları arasında kullanılmaktadır (Vural, 2020:21). Philo “sevgi”, sophia “bilgelik” anlamına gelmektedir. Bilgeliği sevmek Philosophia’dır (Ersözlü, 2021:9).

Türkçe olarak bilgelik kavramının karşılığında kullanılan hikmet terimi, “h-k-m” kökünden gelmekte, yararlı ve yüksek bilginin yanı sıra, bilme, anlama, kavrama manasına gelmektedir. İnsanların faydalı edinmesi, zararlıdan kaçınması için düşünmesine de hikmet denmektedir. Olaylar arasında sebep-sonuç ilişkisini anlamak için eldeki tecrübi ve ameli bilgi de hikmetin karşılığı olarak görülmektedir (Önal, 2009:198).

Bilgelik kavramı günlük yaşamda kullanım pratikleri değerindedir. Genel olarak bu tanımlar bireylerin, kendileri ve başkaları için mutluluğunun değer mekanizması olarak farkında olması, benliğinin, dünyaya geliş amacının, iyi ve hikmet sahibi olması yönündeki vurgulardan oluşmaktadır.

Aldwin’e göre (2009:3) bilgelik bireyin kendini, kendiyile tamamlanması, varlığını aşarak, şefkat ile derin bir yaşam anlayışını arttırmasını içeren gelişim yolculuğudur. Aristo ise Nikomakhos’a Etik’te (2018:24) bilgeliğin hikmet sahibi insan olmaktan geçtiğini, bunun için de mutlu insan olmanın gerekliliğini vurgulamaktadır. Erdem sahibi mutlu insan Aristo’ya göre (2018:24-25) sabit kimlikte, kolay değişmeyen, erdeme uygun eylemleri yapan, yaşamın zorluklarına katlanan, sefil insan olmadan, tamamlanan kamil insan sürecini temsil etmektedir. Platon erdem konusunda Sokrates’in iyi fikir ve Pisagorcuların fikirlerinin toplamı olarak birçok diyaogunda “kendini bil” sözü ile seslenirken, bilgeliği varlığının, ilahi ve ebedi olanın tefekkürü olarak görmektedir (Trowbridge ve Ferrari, 2011:91). Erikson (1997:61) bilgeliği, yaşamın karşısında duruş olarak “yaşamın kendisi karşısında bilgili ve bağımsız bir ilgi” olarak tanımlamaktadır. Routledge Felsefe Ansiklopedisi’nde, Smith (1998:754) 17. yüzyılın ortalarından sonra, “bilgelikten yalnızca bahsedildiğini ya da filozoflar tarafından tamamen gözden geçirildiğini” ifade etmektedir.

Bilgelik kavramı pratik bilgelik (phronesis) ve teorik (aşkın) bilgelik ayrımı doğrultusunda ele alınmaktadır. Pratik bilgelik (phronesis) belirli koşullar altında en iyi kararı vermek hali (Trowbridge ve Ferrari, 2011:91) iken, bilge, diğer deyişle hikmet sahibi (hakim); bilgiyi taşıyan değil, yaşayandır. O yüzden birinin bilgece bildiğini söyleyemeyiz; ama iyi bildiğini, iyi yaşadığını söyleyebiliriz (Coomaraswamy vd., 2012:74). Dolayısıyla Sokrates’in de ifade ettiği gibi erdem bilgi ile oluşmakta, kişiyi erdem yolunda tam olarak ihata eden bilgiye işaret etmektedir (Çınar, 2007:174).

Pratik bilgelik (hikmet) kavramı sözlük anlamı olarak zulümden, cehaletten, sefillikten men olunan amel, hüküm ve bilgi şeklinde özetlenen ıstılahî (terim) anlamda kök manası üzerine inşaa edilmektedir. İstılahî kullanımı kapsamında hikmet, peygamberlik, Kur’anı anlama gücü, adalet, ilim, akıl, anlayış takva ile Allah’ın emirlerini düşünerek, sözü yerinde söyleme, iş ve amellerde akıl ve ilme uygun olan ilham ile vesveseyi ayırma, hazır doğru cevabı vermedir. Hikmette düşüncede Hak kişiye hükmetmekte, ruhların sükûnete erdiği, öğüt, ibret ve ledünnî ilim olarak görülmektedir (İnak, 2007:4). Hikmet Aristoteles’e göre sonuçla ilgili durumu nitelendirdiği için bilim olarak çerçevenememektedir (Çınar, 2007:188). Aristoteles’e göre hikmet, sonuçla ilgili durumdur; oysa bilim, olan şeyle ilgilidir ve ilkelere bağlıdır.

Bilgelik sevgisi anlamına gelen felsefede de bilginin (episteme) veya bilgeliğin varlığı, bilgiden daha özel olarak bilgeliğin sevgisini kapsamaktadır (Arslan, 1999:18). Bilgelik anlayış olarak insan yaşamının en büyük başarısı olarak kabul edilen (Nasr, 1981:68), bilgeliği akıl ve erdem orkestrasyonu olarak görülmektedir (Baltes, 2004:5).

İyi tanımanın daha yerinde olduğu, böyle bir örneğin elimizde olması durumunda, bizim için iyi olanları daha iyi bileceğimiz, bilince de onları daha iyi gerçekleştirebileceğimiz düşünülebilir (Aristo, 2018:15).

Bilge olan kişinin felsefi bakış açısıyla bilgili olup olmadığı sorunsal tartışma konusu haline gelmektedir. “Bir insan bilgili ise bilge midir?”den yola çıkılarak, bilgeliğin varış, arayış olup olmadığı konusunda erdem tercihi olduğu yönünde farklı yorumlar bulunmaktadır.

Buna ilave olarak Coomaraswamy (vd., 2012:74), bilge, hikmet sahibi (hakim) kişinin bilgiyi taşıyan olmaktan çok yaşayan olması gerektiğini, bir kişinin bilgece bildiğini söyleyemeyeceğimizi, ancak iyi bildiğini, iyi yaşadığını söylemenin mümkün olduğunu ifade etmektedir.

Aktarılanlar doğrultusunda, bilgeliğin salt bilme eyleminin kapsamında sınırlı olduğunu söylemek mümkün görünmese de, icraata geçirilmiş söylem olduğunu, yaşam pratiği haline getirilmiş doğru eylemler bütünü olduğunu kapsayan durumlara dair örnekler hasıl olmaktadır⁷. Aristo (2018:29-30) erdemleri düşünce ve karakter erdemi ayırımında ele almaktadır. Bu bağlamda, doğru yargılama, bilgelik, akli başındalığa “düşünce erdemi”, ölçülülüğe, cömertliğe “karakter erdemi” demektedir. Düşünce erdemi eğitimle gelişmektedir. Alışkanlıktan (ethos’tan) gelen “karakter erdemi”dir. Erdemler, aynı şeylerin yapılması ya da yapılmaması ile oluşmaktadır. Bu nedenle evi yapan ustanın iyi/kötü ev ustası olma durumu onu yapma sıklığını tekrar etmesiyle kazanmaktadır.

Bigeliğin eylemselliğinde varlığını ve devamını korur nitelikte olduğu söylenebilir. Ancak bunun bilgelik kavramının kitleselleştiği kaynakların da varlığından söz edilebilir. Bu kaynaklar nesillere bilgelik kavramının icra edilmiş şeklini hangi kapsamlı eylemlerin bilgelik sahasında yer alacağını tespit edilmesinde temel görülmektedir.

Bigelik güçlerin ve ilahi kalıpların, atasözleri⁸ ve şarkıların içerisine kaydedilmektedir. Nihai hakikatte eserler bilgeliğin dünyadan uzaklaşmayan kavram olmasına neden olurken, ilahi plana uygun insan hayatının yaşama yeteneklerinde kendini göstermektedir. Bilgelige sahip olmak, dünyayı yöneten kuralları, yüzey görünüşlerinin altında gizli doğru ve kötüyü, tanrının her kişiye liyakatine göre nasıl davrandığını kendinden sonraki nesillere aktarmada (Trowbridge ve Ferrari, 2011:90) temellenmektedir. Baltes⁹ (2004:15) da bireysel atasözleri veya özdeyişlerin kısmen, düşünme ve yansıtma için yön verme tarafıyla bilgeliğin ayak izleri olduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte Türk kültür tarihinde önem arz eden eser olarak Kutadgu Bili “bilgelik” kavramını kişinin kazanacağı erdem olarak ifade ederken, hakanları bilginlerden kabul etmektedir.¹⁰ (Silahdaroglu, 1966:30-43).

Bigeliği geçmişten günümüze taşıyan, yazılı ve sözlü kaynakların, benzer amaçlarla farklı bakış açılarıyla, bilgeliği değerlendirdiği görülmektedir.

Doğu Hikmeti (Bigeliği) Yaklaşımlarına Genel Bir Bakış

Doğuya özgü bilgelik hikmet kavramıyla karşığını bulurken, Mısır, İran, İsrail, Çin ve İslam medeniyetiyle özdeş görülmektedir. Ancak doğuda hikmet anlayışının Hermes Külliyyatıyla yazıya geçirildiği farklı vasıtalarla batıya yayıldığı bilinmektedir. Sühreverdî El-Maktul’un (1153-1191) deyişi ile hikmet kavramını dünyaya yayan Hermes’tir. Doğu felsefesi Antik Yunan felsefesinden öncesine dayanmaktadır¹¹ (Ersözlü, 2021:11). Ancak Doğu bilgeliğinin benimsenmesi sürecinin zaman aldığı ifade eden Vural (2020:22) doğu bilgeliğinde sözlü (şifahi) ve pratiğe aktarıma önem verilmesi nedeniyle “hiçlik kültü” olarak nitelendirilerek batı tarafından anlamsız görüldüğünün altını çizmektedir. Daha sonra çalışmalar

⁷ İnsanoğlunun söze sığınıp felsefe yapma ile erdemli olacaklarını sanmaları farklı şeylerdir. Bu doktorları dinleyen ama onların söylediklerini yapmayan hastalara benzemektedir. Nasıl doktoru dinlemeyen hasta iyileşemezse, ruha yansımaya felsefe de ruhu iyileştiremeyecektir (Aristo, 2018:35).

⁸ Buna Baltes (2004:14) lokantalara satılan şeker paketinin üzerinde yer alan bilgelik konusu ile ilgili bir atasözünü basarak imajını yenileyen bir İsviçre şeker şirketi örneğini de ekleyerek, bilgeliği kapsayan atasözlerinin kullanımının birçok mecrada devam ettiğini vurgulamaktadır. Çin de bunu destekleyen bir atasözleriyle “Şimdiki nesil, bir sonrakinin gideceği yolu inşa ediyor” veya “Hangi atın en güçlü olduğunu bulmak uzun yolculuk gerektiriyor” diye hitap ediyor (2004:14).

⁹ Bilgelik psikolojideki boyutu diğer yayılma alanları gibi etkili olmaktadır. Baltes, Berlin Bilgelik Projesi’nin araştırmalarında “Bigeliğin veçhelerinin doğa bilimcileri olarak ulaşamayacağımız kadar uzak olabileceğini” kabul ederken (Baltes, 2004:10), bilgeliği geleneksel yakın konumlandırarak, bilgelik üzerine yer açmakta, hümanistleri ve filozofları yolculuğa dahil ederek, bilimsel analizlerde işbirliği sağlamaya çalışmaktadır (2004:10-11).

¹⁰ 265. “Dünyada iki tip, saygın insan var : “Bir bilgin, bir de Bey, sayar insanlar.”

¹¹ Kara Afrika eserinde Martin Bernal Pythagoras’ın, felsefenin kökleri ile birlikte matematiği uzun yıllar kaldığı Mısır’dan öğrendiği buna ilave olarak Demokritos’un ansiklopedik bilgisini, Doğu seyahatlerinden kazandığını belirtmektedir (Ersözlü, 2021:10).

doğrultusunda nitelermelerden vazgeçilmiştir. Buradaki anektod, felsefeye bakışın ve karşılığı olan kavramların her iki dünyada farklı algılanmasından kaynaklanmaktadır (Vural, 2020:22).

Doğunun, madde ve manaya bakışı Batı'dan kullandığı kelimele, hayat şekilleri ile yaşama dair birçok alanda oldukça farklı seyretmektedir. Doğu felsefesinde bilenin haline bağlı bilinen şey bilende var olmaktadır (Coomaraswamy vd., 2012:81). Ayrıca bilgelik doğu felsefesi için eylemleşmiş düşünce ile karşılık bulmaktadır.

Doğu bilgeliğinin Mısır, Hint, Çin, İslam-Türk, Fars, medeniyetleri ile temsil edildiği, yazılı sözlü kültürle ön plana çıkarıldığı görülmektedir.

Doğu bilgeliğine göre bilgeliğin temelinde Mısır'la karşılaşmaktadır. İrfani ve bilge insan hermetik düşüncenin etkisiyle Mısır medeniyetinde erdem, bilgelik ve irfan kavramının birbirini tamamlarken Hermetizm¹² de her iki kavramı içine almaktadır. Hermetizmi ise, yeni platonculuk ve gnostizmi kapsamaktadır. Hermetizmi yansıtan dünya ruhani ve maddesel kutupta şekillenmektedir. Dünyada yaşayan insan için, tanrı ve tanrısal ruh saf, maddesel (maddeye isnat edilen) ruh kötüdür (Yılmaz, 2019:25-29). Hermesçilik (hermetizm) Eski Mısır'da Hermes'in ardından öğretinin ve ezoterik ekollerin çalışma sisteminin ismi olmuştur. Hermesçiliğin gayesini araştırılan hakikat oluşturmaktadır. Bu öğretime göre akılları gelişmeye elverişli olmayan kimseler gerçeğin yükünü kaldıramamaktadır. Nefislerini hesaba çekemeyenlerin bazı gerçeklere ulaşabilme ihtimalleri yoktur. Gerçekleri elde etseler bile zararlı yönde kullanacaklardır (Kılıç, 2018:13). Bu nedenle toplumlar bilgi, mutluluk ve erdemi akıl esaslı (Bağdatlı, 2018:281) yorumlama sürecinde bilgelikten faydalanmışlardır.

Bigeliğin temellerinin devamında Çin ile karşılaşmaktadır. Çin'de budizm ile ön plana çıkan bilgelik, iyiliği ve sevgiyi vurgularken, acının kaynağına inmekte, aklın negatif durumlarından kaynaklandığına vurgu yapılmaktadır. Ayrıca Konfüçyizm ve Taoculuk bilgeliğinde iyilere karşı iyilik, kötülüğe karşı iyilik ve her şeyin iyi olmasını sağlama anlayışı temel düstur olarak görülmektedir (Sayın, 2013:226). Konfüçyus doğu bilgeliğinde kişinin kendisini sorgulayıp, dönüştürüp, başkalarına ilham veren hale gelmesini ve erdemli olmak adına çabalarını öne çıkaran üstün insan ve iyi toplum anlayışını temsil etmekteydi (Cevizci, 2020:22). Çin'de Lao-Tzu doğuya önem veren kişiliğiyle, bilgeliğe bilgili olma dışında, bütünlüğü, birliği bilmeyele betimlemektedir (Kumbasar, 2017:121).

Hint Bilgeligi'nde ise Buda ve bilgelik aşırıklar arasında bulunan bir yola işaret etmektedir. Bu yolda beşeriyetten kurtulmak için, dünyevi gerçeklikle bireysel benliğin yarattığı yanılsamanın ötesi tavsiye edilmektedir (Cevizci, 2020:22).

İslam bilgeliğine bakıldığında bilgeliğin hikmet kavramıyla karşılandığı görülmektedir. İnsanların doğru yol ve söylemlere yöneldiği tavırların yaşama yansıyan yönü ile ilgilenen İslam bilgeliğinde Hz. Muhammed (S.A.V) ile birlikte hikmet kavramı muhattaplarını bulmaktadır. Kuran'da¹³, Ona "kitap ve hikmet" verildi ifadesiyle iki farklı durumdan bahsedilmektedir. Bir diğer yönüyle hikmetin, Hz. Muhammed'in yanı sıra Hz. Davut (A.S), Hz. İsa (A.S) ve Hz. İbrahim (A.S), Hz. Lokman'a (A.S) da verildiği ifade edilmektedir. Burada, Peygamberler aracılığıyla, kadim uygarlıklara ulaşan hikmet ve bilgelik kavramından bahsedilirken, Peygamberlerin söz ve eylemlerinin İslamî hikmet sınırlarında yer aldığı bilinmektedir (Önal, 2009:200).

Günümüze doğu bilgeliği, 18.19. yüzyıllarda odağını doğuya yönlendiren oryantalistler aracılığıyla taşınmış doğu dillerinin araştırılıp öğrenilmesiyle çalışma sahalarında yerini bulmuş, Türkoloji, Tibetoloji, Sinoloji, İran Araştırmaları ve Arap Çalışmaları gibi Şarkiyatçılık olarak yeni alanların doğmasına neden olmuştur (Vural, 2020:22). Doğu felsefesinin batı felsefesinin örnek hayranlık seyrinde olduğu Batı'daki birçok ismin yorumunda görülmektedir. 18. Yüzyılın sonu ve 19. Yüzyılın yazarlarından Thomes More ve Byron bu isimlerdendir. Ayrıca Cemil Meriç de "Bir Dünyanın Eşiğinde" eserinde Çağdaş Amerikan felsefi düşüncesinde Hint etkisini vurgulamaktadır (Ersözlü, 2014:12).

Batı Felsefesine (Bilgeliğine) Bakış

Bigelik felsefesinin "batı bilgeliği" yönü ile ilgili tartışmalarda bilgeliğin doğu kökenli mi yoksa batının doğu bilgeliği ile bilgelik kavramını mı ortaya koyduğu dikotomisiyle karşılaşılmaktadır.

¹² Mısır'da Hermesçiliğin tamamlayıcı unsuru Hiyeroglif yazılardır. Yazının sözlü yönüyle hiyeroglif yazılar, insanlar gibi hayvanların okuyabildiği bilgelik öğretilerinin anlaşılabilirliğinin aksine, bilmeceşel şekillerle aktarılmaktaydı (Yılmaz, 2019:43).

¹³ Kuran-ı Kerim, Bakara, 231.

Batı orijinli eserler doğrudan bilim ve felsefenin batı kaynaklı olması gözüyle bakarken, felsefenin Milet'te Ege kıyılarında temellendiğini savunmaktadır. Grekleri içerisine alan İyonya'da doğan, Roma'da gelişen kilise temsilcileri tarafından dini yöne dönüşen, Kıta Avrupası ve Anglosakson dünyayı derinleştiren düşünceden bahsedilmektedir (Vural, 2020:20).

Batı bilgeliğinin temellerinin doğu bilgeliği ve İslam hikmetinden farklı olarak İyonya diğer adıyla Miletos okuluyla atıldığı bilinmektedir.¹⁴ Thales, Anaksimandros, Anaksimenes, felsefe tarihinin materyalist filozofları olarak Miletos Okulu'nu kurarak, monist sınıflandırmada, maddeyi yegane gerçek görmüşlerdir (Cevizci, 2020:38-39).

Madde gerçekliğinin yanı sıra bilgelik konularına da doğu bilgeliğinden farklı olarak bakılan batıda, bilme ve bilgi kavramının insan yaşantısında karşılığının olması ve bununla birlikte öğrenilmek istenen şeyin salt insan niyetinde olması beklenmemektedir (Coomaraswamy vd., 2012:81). Ancak bilme ve öğrenmede sevme yetisinden hareket edildiği görülmektedir. Bu nedenle felsefe "bilgelik sevgisi" anlamında kullanılmaktadır.

Antik Yunan'da "bilgelik sevgisi" varlık, insan ve evren ile ilgili güvenilir bilgiye ulaşma amacıdır (Bağdatlı, 2018:281). Yunan filozofları bu nedenle evrenin bilgeliğini kapsayan yegane hikmetin Tanrı'ya ait olacağını savunmaktadırlar. Dolayısıyla insanlar hikmete sahip olan değil, hikmeti (philosohia) sevebilme gayretiyle felsefe yapabilme yeteneğine sahip olan olarak görülmektedir (Önal, 2009:199). Doğu medeniyetleri arasında İslam Medeniyeti bu düstura benzer bakış açısıyla batı medeniyetindeki bilgeliği kabul etmemektedir. Çünkü İslama göre bilgelikte (hikmetinde) Kuran ve sünnetin referasının bulunması gerekmektedir (Önal, 2009:199).

Birçok felsefe tarihçisi Grek felsefesinin orijinal olmadığını ve doğu bilgeliğine dayanmadığını belirtmektedir. Greklerin felsefeye katkısı metinlerin nakledilmesinde olmuştur (Kılıç, 1998:10). M.S.9. asırda Yunan dilinden Arapçaya çevirilerin başlatılması, "hikmet" kelimesinin yerine "felsefe" kelimesinin kullanılmaya başlanması ile pratiğini bulmuştur (Önal, 2009:201).

Batı felsefesinin (bilgeliğinin) günümüze taşınmasında Sokrates, Aristoteles, Platon'un eserlerindeki diyaloglar bilgelik tartışmalarına katkı sağlamaktadır.

Sokrates'in erdem anlayışını anlatan Akarsu (1962:67-68) bilge insanın, kendini tanıdığını, bilmediğinin farkında olduğunu, kendi için değil başkaları üzerinde bu ayrımı yapabildiğini ifade etmektedir. Bilginin sağlam irade yönetimi birlikteliğinde gerçek amacına ulaşacağına inancını Aristoteles (2019) "Magna Moralia"da -Erdemler ve Kötü Huylar'da tümel ve tikel bilgi örneklemeyle açıklamaktadır.¹⁵ Cevizci de (2021:133) erdem etiğinin, teleolojik boyutuyla Aristoteles'in vurguladığı tümel ve tikel bilgi tamamlayıcılığına faydacı bakış açısıyla dikkat çekerken, eylemin bilgece kabul edilebilmesi için faydalı sonuçlar üretmenin, o eylemin sonuçlarının ahlaklılığıyla açıklanabileceğini ifade etmektedir. Dolayısıyla ahlaklı olan eylemlerin bilgece kabul edildiği herkes için geçerli ahlaki eylemlerin erdem olarak kabul edildiği görülmektedir.

Bilgelik tartışmalarına Platon (2019:66-68) geç dönem diyaloglarından Kritas Kharmides'te başka bakışla, bilgeliği kendini bilme bilimine sahip olma ile birlikte bilgisizliğin bilimi olarak nitelendirmektedir.

¹⁴ Kojin Karatani İkonomi ve Felsefenin Kökenleri kitabında antik yunan felsefesinin ve medeniyet kazanımlarının temellerinin İyonya'da atıldığını ifade etmektedir. Buna örnek vermek gerekirse, Antik Yunan kültürünün parçası Homeros'un İyonya lehçesinde yazdığı eserleri, Yunan demokrasisi ile temellendiren resimli yazıların İyonyalılar tarafından Fenike yazısını kolaylıkla okunup öğrenebileceği fonetik alfabe uyarlanması, madeni para basımı ve paranın ekonomiye öncü olması için İyonya'nın liderlik etmesi İyonya'yı ilk uygarlıklardan biri kılmıştır. Karatani de bu bakış açısıyla İyonya'da yaşananların medeniyet adına önemini vurgularken, tarihi anlatılarda bu durumun yeteri kadar dikkate alınmamasını ve Atina merkezli yaklaşımda İyonya'nın önemini vurgulamayan, İyonya'nın felsefi ve toplumsalının yanlış anlaşılmasına neden olan anlayışı da eleştirmektedir (Demirtaş, 2018:66-67).

¹⁵ Tümelin bilinip tikelin bilinmediği durumların varlığı söz konusudur. Sözel birisi hasta olan herkesi iyileştirmeyi bilse de, kimin hasta olup, ateşlenmediğini bilmiyor olabilir. Yani bilgiye sahip olup, iradesiz olanın kusuru burada ortaya çıkmaktadır. İradesi olmayanın tespit ettiği bu bilgiyi tümel genellemede "bu tür şeylerin kusurlu ve zararlı olduğu çıkarımında bulunabilir. Ancak kusurlu şeylerden biri olabileceği tikelindeki bilgiye hakim olmayabilir. Öyleyse bilgiye sahip olup kusur işleyen iradesiz biri konusunda sonuçlar saçma değildir. Yani bu sarhoşluk halidir (Aristoteles, 2019:99).

Platon da bilgelik kavramında toplumsal eylemlerin ahlakiliğini değerlendirdiği sonuçlardan farklı bireysele indirgenmiş bilgelik anlayışına dikkat çekmektedir. Bireysel bilgelikte kişinin kendi farkındalığını edinmesi, bununla beraber bilmeyeni ayırdetmesi gerekmektedir. Dolayısıyla Platonda bilgelik, kişinin edinimleriyle ayırdebileceği doğruyu yorumlayabilmeyi tasvir etmektedir.

Buna ilave olarak bilgeliliğin bilge insan ile çabuk öğrenebileceğini, bilimle öğrenebildiği için bilinen şeyin kolay kavranabilmesi hakkında doğru kanılara varabileceği kanaatindedir (Platon, 2019:74-75).

Platon (2015:5) “Haz ve Bilgelik Diyalogları”nda bilgeliliği, insanın kendi kendine yetebilmesi adına doğası için mesafe katetmiş olması haliyle özetlemektedir. Erdemi Georgias diyaloglarında, ruh düzeni olarak tanımlamaktadır.

Platon bilgelikte görünenin arkasındakini aramaktadır. Durumlara hakikat perdesinden bakmayı bilgece bulmaktadır. Platon “Devlet” eserinde (2020:276) şeylerdeki hakikatin peşinen düşen insanlara kanaatsever değil, bilgelik sever insanlar deneceğini belirtmektedir. Bilme sevgisi felsefe ve devamında gelen felsefeyi yaşama geçirme şekli olan bilgeliliğin salt Helen kökenli olduğunu kabul etmek felsefenin algılanış alanını sınırlandırırken son zamanlarda yapılan çalışmalarla bu kanı kırılmaya başlanmıştır (Vural, 2020:21).

Sonuç

Dijitalleşme bugün yaşamın birçok noktasında etkileyici bir unsur olma görevini sürdürmeye devam etmektedir. Bilgi çağı bünyesinde sınırları aşan bilgileri toplarken, temsili bilgileri depolamakta, benzersiz ölçekte veri madenciliğiyle istendiği zaman hedefe ulaşılır hale getirmektedir. Teknolojiye hakim olmak, yerli olmak oldukça önemlidir. Ancak teknolojinin yerli ya da göçmen kullanımını tek ortak noktada birleştirecek olan teknolojinin bilgece kullanımı olacaktır. Teknoloji onu ihtiyatlı kullananlar için, gereksiz zaman kaybı olmanın dışına çıkacak, yaşamı kolaylaştıracak hale gelecektir. Çalışmada da bu doğrultuda teknolojinin insan hakimiyetine geçirilebilir boyutunu tartışmaya açık hale getirmektedir. Dijital bilgelik kavramıyla beraber, teknoloji insanın ona sunduklarının dışında insanın etkin olduğu halde değer bulan ve ona değer katan yönüyle de değerlendirilecektir. Kullanımı itibarıyla dijital sistemler farklı nesil aralığında farklı kabuller teşkil etse de gelecekte bu farkın giderek azalacağı ifade edilmektedir. Dijitali bilgece kullanan nesiller, geçmiş nesillerden çok daha farklı boyutta teknoloji açığı azalmış olarak farklı bir perspektifteki dünya algısının temsilcisi olacaktır. Ancak dijitalin bilgelikte bilinçli kullanımı için de bilginin bilgece kullanımı gerekmektedir. Çünkü bilinen bilgidен ziyade bilginin kullanılış amacı ve o bilgi sonunda ortaya çıkan sonuçtaki bilgelik birçok alanda olduğu gibi dijitalde de onun kullanım perspektifini belirleyecektir. Çalışma bu yönüyle dijital bakışa bilgelik gözüyle ışık tutmaya çalışmaktadır. İlgili literatürde dijital bilgelik ile ilgili çalışmaların az olması çalışmanın bu alana kazanımı ile önem teşkil etmektedir.

Kaynakça

- Aldwin, C. M. (2009). Gender and wisdom: A brief overview. *Research in Human Development* 6, 1–8. doi:10.1080/15427600902779347.
- Alkayış, A. (2012). Eğitim Felsefesi Perspektifinden Dijitalleşme Ve Eğitim 4.0, Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,21,221-237.
- Arabacı, Bakır, İ, Polat, M. (2013). “Dijital Yerliler, Dijital Göçmenler ve Sınıf Yönetimi”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12,47,11-20.
- Arabacı, Bakır, İ, Polat, Murat (2013). “Dijital Yerliler, Dijital Göçmenler ve Sınıf Yönetimi”,*Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12,47,11-20.
- Aristoteles (Aristo), (1996). *Metafizik*, Çev: Ahmet Arslan, İstanbul: Say Yayınları.
- Aristoteles (Aristo), (2018). *Nikomakhos’a Etik*, Çev:Saffet Babür, Ankara: Bilgesu Yayınları.
- Arslan, A. (1999). *Felsefeye giriş*. Vadi Yayınları.
- Autry, Alex J.; Berge, Zane (2011). “Digital natives and digital immigrants: getting to know each other.” *Industrial and Commercial Training*, 43(7), 460–466.
- Autry, Alex J.; Berge, Zane (2011). “Digital natives and digital immigrants: getting to know each other”. *Industrial and Commercial Training*, 43,7, ss.460–466.

- Avcıoğlu, G. (2011). Yapısal kimlikten seçimlik kimliğe; kimliğin medya aracılığıyla yeniden üretimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8,2, 359-370.
- Aydın, Gülnur (2010). “Zihin Haritalama Tekniğinin Dinlenen Anlamaya ve Kalıcılığa Etkisi”, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2010 14, ss. 47-62.
- Ayhün, Erden, Sena (2013). “Kuşaklar Arasındaki Farklılıklar Ve Örgütsel Yansımaları”, *Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi* 2(1),ss.93-112.
- Bağdath, Ö. (2018). Bilgelik ve Felsefe İlişkisi, *Kesit Akademi Dergisi*, 4,16, 280-291.
- Baltes, P. B. (2004). Wisdom as orchestration of mind and virtue. Retrieved from http://library.mpibberlin.mpg.de/ft/pb/PB_Wisdom_2004.pdf
- Barlas, N. (2019). “Siyasal İletişimde Dijitalleşme: 24 Haziran 2018 Cumhurbaşkanlığı Seçimleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Twitter Analizi”, *Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, Kadir Has Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.*
- Baron, N. S. (2017). Reading in a digital age. *Phi Delta Kappan*, 99,2, 15–20.
- Baron, N. S. (2017). Reading in a digital age. *Phi Delta Kappan*, 99,2, 15–20.
- Başlar, G. (2013). “Yeni Medyanın Gelişimi ve Dijitalleşen Kapitalizm”, *Akademik Bilişim,Antalya:İnternet Teknolojileri Derneği*, 775-784.
- Bilgiç, G. H., Duman, D. ve Seferoğlu, S. S. (2011). “Dijital Yerlilerin Özellikleri ve Çevrim İçi Ortamların Tasarlanmasındaki Etkileri”, *Akademik Bilişim, Malatya, İnternet Teknolojileri Derneği*, s. 257-263.
- Bilgiç, Gökçe Hatice, Duman Duygu ve Seferoğlu, Sadi, S. (2011). “Dijital Yerlilerin Özellikleri ve Çevrim içi Ortamların Tasarlanmasındaki Etkileri”, *Akademik Bilişim11, Malatya:İnternet Teknolojileri Derneği*, ss.273-280.
- Bloomberg, J. (2018), Digitization, Digitalization, and Digital Transformation: Confuse Them at Your Peril, retrieved from <https://www.forbes.com/sites/jasonbloomberg/2018/04/29/digitizationdigitalization-and-digital-transformation-confuse-them-at-yourperil/#3f4222a72f2c>.
- C. A. Kadir (1990). İslâm Öncesi Hint Düşüncesi, Çev: Kürşat Demirci, "İslâm Düşüncesi Tarihi", c. I, İstanbul: İnsan Yayınları.
- Capgemini . (2018). Digital identity- a contest for control. Capgemini Consulting.
- Castells M., (2008).“Ağ Toplumunun Yükselişi”, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Castells M., (2016).“İletişimin Gücü”, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Castells, M. (2010). The Rise of the Network Society, Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/9781444319514.oth1>.
- Castells, Manuel (2008). Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür Cilt-1 Ağ Toplumunun Yükselişi. E. Kılıç (Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Castells, Manuel (2016). A Sociology of Power: My Intellectual Journey, *Annu. Rev. Sociol.* 42, 1-19.
- Cevizci, A. (2020). Felsefe Tarihi-Thales’ten Boudrillard’a, Say Yayınları: İstanbul.
- Ceyhan, İ., A. (2019). “Dijital İletişim Çağında Siyasetin Dijitalleşmesi Üzerine Bir İnceleme: Post-Truth Ve Dijital Siyasetin Sahte Haber Ekseninde Analizi”, *Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli Dergisi*, 27,4,1-17.
- Chen, H. (2010). “Advertising And Generational Identity: A Theoretical Model”, *American Academy of Advertising Conference Proceedings*, 132-140.
- Coomaraswamy, A. K, Guenon, R., Dasgupta, (2012). S., Çev. Ahmet Aydoğan, *Doğu Bilgeliği*, İstanbul: Say Yayınları.

- Çınar, A. (2007). "Aristoteles'in Nikomakhos'a Etik'inde Pratik Hikmet Kavramı ve Günümüz Açısından Önemi", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*,16,1,171-192.
- Dasgupta, S.; Granger, M. & McGarry, N. (2002). User Acceptance of E-Collaboration Technology: An Extension of The Technology Acceptance Model, *Group Decision and Negotiation*, 11, 87-100.
- Davis, F.D. (1989). Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use and User Acceptance of Information Technology, *MIS Quarterly*, 13(3), 319-339.
- Değirmencioglu, G. (2016). "Dijitalleşme Çağında Gazeteciliğin Geleceği ve İnovasyon Haberciliği", *TRT Akademi Dijital Medya Sayısı*, 1,2, 590-606.
- Demirli, C., Kütük, F.Ö.(2010). "Anlamsal Web (Web 3.0) Ve Ontolojilerine Genel Bir Bakış", *İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 9,18,97-108.
- Dilmen, N. E. (2007). Yeni Medya Kavramı Çerçevesinde İnternet Günlükleri-Bloglar ve Gazeteciliğe Yansımaları. *Marmara İletişim Dergisi*,12,12,113-122.
- Erikson, E. H. (1997). The life cycle completed. Extended version with new chapters on the ninth stage of development by Joan M. Erikson. New York, NY: W. W. Norton.
- Eröz, B., Özmen, M. (2020). "Dijitalleşme ve Bilişim Teknolojilerinin Çalışanlar Üzerindeki Etkileri", *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*,11,42,170-179.
- Ersözlü, Ü., (2021). "50 Maddede Doğu Felsefesi", İstanbul: Karakarga Yayınları.
- Ertemel, V.A, Aydın, G. (2018). "Dijital Ekonomide Teknoloji Bağımlılığı ve Çözüm Önerileri", *Addicta: The Turkish Journal On Addictions*, 5,4, 665–690.
- Gartner IT Glossary. <https://www.gartner.com/it-glossary/d>.
- Harris, David (2012). "Digital Natives Revisited: Developing Digital Wisdom in the Modern University", *E-Learning and Digital Media*, 9,2, ss.173-182.
- <https://eksisozluk.com/roam-research--6524517>
- <https://islamansiklopedisi.org.tr/ma-badet-tabia>
- <https://tr.spot-the-difference.info/difference-between-snail-mail> (Erişim Tarihi:15.09.2022).
- İnak, İ.H. (2007). "Hadislerde Hikmet Kavramı", Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İnternet Kaynakları
- İ-Scoop I. "Digitization, Digitalization And Digital Transformation: The Differences", Retrieved From <https://www.i-scoop.eu/digitization-digitalization-digital-transformation-disruption/f>
- İşimtekin, S. (2017). İran'da Ortaya Çıkan Düşünce ve Felsefe Ekolleri", Web sayfası: <https://www.ayk.gov.tr> Erişim Tarihi: 9.11.2022.
- JennyWaycott, Jenny, ^aBennett, Sue Kennedy, Gregor^aDalgarno, Barney, Gray ^cKathleen^a
- Jones, Chris (2010). "A new generation of learners? The Net Generation and Digital Natives" , *Learning, Media and Technology*, 35,4, 365-368.
- Kapıl, Y. ve Roy, A. (2014). A critical evaluation of generation Z at workplaces. *International Journal of Social Relevance & Concern*, 2(1),10-14.
- Karabulut, Burak (2015). "Bilgi Toplumu Çağında Dijital Yerliler, Göçmenler Ve Melezler"Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,21,ss. 11-23.
- Karabulut, Burak (2015). "Bilgi Toplumu Çağında Dijital Yerliler, Göçmenler Ve Melezler", *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,21,11-23.
- Karakaş, S., Rukancı, F. ve Anameriç, H. (2009). Belge yönetimi ve arşiv terimleri sözlüğü.
- Karakaş, S., Rukancı, F. ve Anameriç, H. (2009)." Belge Yönetimi ve Arşiv Terimleri Sözlüğü",Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü, Yayın No: 24, Ankara.

- Kılıç, M.E (2018). “Ebu'l-Hukemâ”: Hikmetin Atası Hermetik felsefenin İslâm düşünce tarihinden görünümü”, *Dîvân: Disiplinlerarası Çalışmalar Dergisi*,2, 1-32.
- King, W.R. & He, J. (2006). A Meta Analysis of The Technology Acceptance Model, *Information & Management*, 43, 740-755.
- Koc-Michalska K., Lilleker D. G.,Thierry, V. (2016). “Civic political engagement and social change in the new digital age”, *New Media and Society*, 18,9, 1-11.
- Kumbasar,H.İ. (2017). “Herakleitos Ve Lao Tzu'nun Düşüncelerinin Logos Ve Tao Kavramları Merkezinde Karşılaştırılması”, *Felsefe Arkivi*, 46, 103-125.
- Li, E.Y. (1997). Perceived Importance of Information System Success Factors: A Meta Analysis of Group Differences, *Information & Management*, 32, 15-28.
- Lister, M. Dovey, J. (2009). *New Media: A Critical Introduction*. London: Routledge Mayfield, A. (2010). *What is Social Media*. <http://www.icrossing.co.uk/fileadmin/uploads/eBooks/What is Social Media iCrossing ebook.pdf>.
- Loos, Eugène, (2012). “Senior citizens: Digital immigrants in their own country?”, *Observatorio (OBS*) Journal*,6,1, 1-23.
- Lu, J.; Yu, C.S.; Liu, C. & Yao, J.E. (2003). Technology Acceptance Model for Wireless Internet, *Internet Research: Electronic Networking Applications and Policy*, 13(3), 206-222.
- Maiti, M. ve Kayal, P. (2017). “Digitization: Its Impact On Economic Development & Trade “With Special Reference To Services And Msme Sector Of India”, *Asian Economic and Financial Review*, 7,6, 541-549.
- Manovich, L.(2001). *The Language of New Media*, Massachusetts Institute of Technology.
- Mathew,S.P.(2012). “Case Study: Impact of Digitization on Music Industry in the Recent Times”, *International Journal of Management and Social Sciences Research (IJMSSR)*, 2,9,12.13.
- Nasiri, M., Ukko, J.,Saunila, M.,Rantala, T. (2020). Managing the digital supply chain: The role of smart technologies, *Technovation*, 96-97,1-6.
- Nasr, S. H. (1981). *Knowledge and the sacred*. New York, NY: Crossroad.
- Navarrete, T.(2014). *A History of Digitization : Dutch Museums, Mexico: Academisch Proefschrift*.
- Nayak, Bishwajit ve Som Sekhar, Bhattacharyya (2019). “Integrating Digital Wisdom and Human Capital”, *The Journal for Quality and Participation*; Cincinnati, 41,4,ss.20-23.
- Olçay, S. (2018). “Sosyalleşmenin Dijitalleşmesi Olarak Sosyal Medya Ve Resimler Arasında Kaybolma Bozukluğu: Photolurking”,*Yeni Medya Elektronik Dergi*, 2,2,90-104.
- Olçay, Sümeyya (2018). “Sosyalleşmenin Dijitalleşmesi Olarak Sosyal Medya Ve Resimler Arasında Kaybolma Bozukluğu: Photolurking”,*Yeni Medya Elektronik Dergi*, 2,2,90-104.
- Ormanlı, Okan (2012). Dijitalleşme ve Türk Sineması, *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication TOJDAC*, 2,2, 32-38.
- Önal, M. (2009). Dinle Uyumlu Kollektif Bir Değer Olarak Doğu Hikmeti, *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 7,197-209.
- Özdemir, C.Ö.(2021). “Yeni Medya ve Halkla İlişkiler”,*Dijital Halkla İlişkilerde Güncel Konular*, Konya: Literatürk Yayınevi, 161-201.
- Özer, G. & Yılmaz, E. (2010a). Planlı Davranış Teorisi (PDT) ile Muhasebecilerin Bilgi Teknolojisi Kullanımına Yönelik Bir Uygulama, *MÖDAV Dergisi*, 2, 33-54.
- Pedró, F. (2006). *The New Millennium Learners:Challenging Our Views On It And Learning*.
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon*, MCB University Pres, 9,5, 1-51.

- Prensky, M. (2001a). Digital natives, digital immigrants. [Çevrim-içi: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>], (Erişim tarihi: 20.07.2022).
- Prensky, M. (2001b). Digital natives, digital immigrants, part 2: Do They really think differently? [Çevrim-içi: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf>], (Erişim tarihi: 27.08.2022).
- Prensky, M. (2004). “The Emerging Online Life of the Digital Native: What they do differently because of technology, and how they do it”, https://www.bu.edu/ssw/files/pdf/PrenskyThe_Emerging_Online_Life_of_the_Digital_Native_033.pdf (Prensky, Erişim Tarihi: 15.09.2022)
- Prensky, M. (2009). H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate*, 5 (3), 1-9. <http://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1020&context=innovate> (Erişim tarihi: 17.08.2022).
- Prensky, M. (2012a). *Brain Gain: Technology and the Quest for Digital Wisdom*. New York: Palgrave Macmillan.
- Prensky, M. (2012b). *From Digital Natives to Digital Wisdom: Hopeful Essays for 21st Century Learning*. California, London: Corwin.
- Prensky, Mark (2001) b, “Digital Natives, Digital Immigrants Part 2: Do They Really Think Differently?” *On the Horizon*,9,6,1-16.
- Prensky, Mark, By (2001). “Digital Natives, Digital Immigrants”, *From On the Horizon* (MCB University Press, 9,5, ss.1-6.
- Rice, E. F., Jr. (1958). *The renaissance idea of wisdom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sabbagh,K., Roman Friedrich, R., Darwiche, B. El-D, Singh, M.,S., Ganedıwalla, S. (2012). “Maximizing the Impact of Digitization”, *The Global Information Technology Report*, 121-133.
- Sabbagh,K., Roman Friedrich, R., Darwiche, B. El-D, Singh, M.,S., Ganedıwalla, S. (2012). “Maximizing the Impact of Digitization”, *The Global Information Technology Report*, 121-133.
- Sadiku, M. N. O., Shadare, A. E., Musa, S. M. (2017). *Digital Wisdom*. *International Journal of Advanced Research in Computer Science and Software Engineering*, 7(8), 72,7. <https://doi.org/10.23956/ijarcsse.v7i8.25>
- Satı, Ecevit, Z, Yılmaz, O.B. (2020). “Endüstri 4.0 Ortamında Değişen İş ve Mesleklerin Türkiye’de Kadın İstihdamına Etkileri”, *Strategic Public Management Journal*,6,11, 54-76.
- Sayın, Y. (2013). “Konfüçyüs’ün Yeniden Keşfi ve Çin’in Dış Politikasında Dönüşüm”, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29,223-237.
- Shaughnessy, M. F., Fulgham, S. M., Prensky, M. (2010). Interview with Marc Prensky. *Educational Technology*, 50(2), 28–33.
- Silahdaroğlu, F., (1996). “Günümüz Türkçesi ile Kutadgu Bilig”, *Kültür Bakanlığı,1 000 Temel Eser Dizisi/163*, Ankara: Milli Kütüphane Basımevi.
- Smith, N. D. (1998). *Wisdom*. Ed, In E. Craig, *Routledge Encyclopedia of Philosophy*, London:England: Routledge, 752-755.
- Şahin,Can, Mehmet (2009). *Yeni Binyılın Öğrencilerinin Özellikleri*, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,9,2, ss.155-172.
- Taşel, F. (2020). “Dijitalleşmenin Ticarete Ve Ekonomiye Etkisi”, *Beykoz Akademi Dergisi*, 8,2, 127-137.
- Taylor, A. (1931). *The proverb*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- TDK. (2022). *Türk Dil Kurumu Sözlüğü*:<https://sozluk.gov.tr/>.Erişim Tarihi:22.09.2022.
- Teo, T. (2013). An initial development and validation of a Digital Natives Assessment Scale (DNAS). *Computers & Education*, 67, 51-57.

- Tomaszczyk, Jacek ve Matysek, Anna (2020). "Digital Wisdom in Research Work", "Zagadnienia Informacji Naukowej - Studia Informacyjne" Nr 2A, 58(2A), ss.98-113.
- Tonta, Y. (2009). Dijital Yerliler, Sosyal Ağlar ve Kütüphanelerin Geleceği. Türk Kütüphaneciliği, 23, 4, s. 742-768.
- Tonta, Yaşar (2009). "Dijital Yerliler, Sosyal Ağlar ve Kütüphanelerin Geleceği", Türk Kütüphaneciliği 23(4), ss.742-868.
- Trowbridge, R. H. ve Ferrari, M. (2011). "Sophia and Phronesis in Psychology, Philosophy, and Traditional Wisdom", Research in Human Development, 8,2, 89-94.
- TÜİK, [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2021-41132-\(09.09.2022\)](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2021-41132-(09.09.2022)).
- Türk, Mehmet (2017). Öğretmen Adaylarının Dijital Bilgelige İlişkin Yeterlik Algılarının İncelenmesi, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Türker, Ali ve Türker, Özalın, Gülay (2013). "Turistik Ürün Satın Alma Davranışının Teknoloji Kabul Modeli İle İncelenmesi", Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 15,2, ss. 281-312.
- Türkoğlu, T. (2010). Dijital kültür. İstanbul: Beyaz yayınları URAP (2015). Devlet Üniversiteleri Genel Sıralaması. http://tr.urapcenter.org/2015/2015_t5.php (Erişim tarihi: 18.08.2022).
- Vural, M. (2020). "Mağrip'ten Meşrik'e Felsefe: Doğu Bilgeligi", Felsefe Dünyası, 71, 20-45.
- Waycott, Jenny, Bennett, Sue, Gregor, Kennedy, Dalgarno, Barney, Gray, Kathleen (2010), "Computers Education", 54,4, ss.1202-1211.
- Xu, Xiaojuan and Zha, Chris ,Yuxiang, Sun, Xiaoling, Zhu, Qinghua, "An integrated framework of online generative capability: interview from digital immigrants", Aslib Journal of Information Management, 66(2), 219-239.
- Yang, H.D. & Yoo, Y. (2004). It's All About Attitude: Revisiting The Technology Acceptance Model, Decision Support Systems, 38, 19-31.
- Yankın, B.F. (2019). "Dijital Dönüşüm Sürecinde Çalışma Yaşamı", Trakya Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi E-Dergi,7,2, 1-38.
- Yelkikalan, Nazlı, Akatay, Ayten ve Altın Emel (2010). "Yeni Girişimcilik Modeli Ve Yeni Nesil Girişimci Profili: İnternet Girişimciliği Ve Y, M, Z Kuşağı Girişimci", The Journal of Social Economic Research, 10,20, 489-506.
- Yılmaz, S. (2019). "Hermes'in Eski Mısır ve Helen Dünyasından İslam Coğrafyası ve Anadolu'ya Yolculuğu", Lectio Socialis, 3,1, 21-46.
- Yücel, G., Adiloğlu, B. (2019). Dijitalleşme - Yapay Zeka Ve Muhasebe Beklentiler, Muhasebe ve Finans Tarihi Araştırmaları Dergisi,17,47-60.
- Yücel, G., Adiloğlu, B. (2019). Dijitalleşme - Yapay Zeka Ve Muhasebe Beklentiler, Muhasebe ve Finans Tarihi Araştırmaları Dergisi,17,47-60.
- Twenge, J. M. (2013). Ben nesli. (Çev. Esra Öztürk). Kaknüs Yayınları.

EXTENDED SUMMARY

Digitization, which started with the third industrial revolution, is named as the process given to the process of transferring accessible information resources to digital media in a form that can be read by any computer. Because digitalization basically provides instant access to data through a single system. In digitization, information is read through digital tools. Today, with technological tools such as computers, tablets and smart phones, the information read is transferred to the digital environment in a way that is organized in technological environments and included in the study. It is seen that digitalization basically aims to provide instant access to data. Information will become individually accessible with digitalization. Strategically, it includes how digital technology will identify new opportunities in the context of adapting to business areas and providing digital competence. In a business press, providing digital potential and talent constitutes the strategic definition of digital. Digitalization, which has an impact on many areas that it is directly or indirectly related to, also affects many areas. In a business press, providing digital potential and talent constitutes the strategic definition of digital. Digitalization, which has an impact on many areas that it is directly or indirectly related to, also affects many areas. Starting this with the example of business life, it is seen that many businesses today have become faster and more efficient with digitalization. Many effects of digitalization are showing themselves today. Digitalization, which has many social, cultural, psychological, philosophical, economic effects, also requires its users to read and interpret itself correctly. Being up-to-date and competent in digital includes the ability to understand the media, to search for information correctly, to be critical of the information obtained, and to be able to communicate with others by using various digital tools and applications. In line with the events and interactions that people are involved in, they also digitize the society they live in. Digitalization, which has many social, cultural, psychological, philosophical, economic effects, also requires its users to read and interpret itself correctly. Being up-to-date and competent in digital includes the ability to understand the media, to search for information correctly, to be critical of the information obtained, and to be able to communicate with others by using various digital tools and applications. In line with the events and interactions that people are involved in, they also digitize the society they live in. The individual who is aware of the technology he uses becomes more demanding in order to use it prudently and to benefit more. Therefore, digital transformation is also very important. Digital transformation includes integration solutions for sectoral and social needs. With the age of digitalization, old information, methods, tools and ideas are replaced by concepts of new technologies. The individual who is aware of the technology he uses becomes more demanding in order to use it prudently and to benefit more. The information age, along with these processes, is explained with the concepts of information age and informatics age. In order to adapt to all these processes, it is necessary to adapt to the digital culture and be aware of the changes. The technology use process categorizes technology users as immigrants, digital natives and digital sages. Digital natives include individuals born into the age of technology as of 1980. Digital natives do not have difficulty in accessing technology. In terms of using technology, they are more adapted than other digital generations. Digital natives mostly use the internet for entertainment and gaming. They prefer visual elements and can have a say in information centers and libraries. Digital natives prefer to obtain all the necessary information from the internet, search engines or social networks. When these features are listed, it is seen that there are various differences between digital natives and immigrants. Digital immigrants, on the other hand, refer to individuals with low technology literacy in their twenties and later, who can hardly perform technology-based learning with the use of technological tools that meet with the web and the internet, thus technology, or who encounter various adaptation problems while using technology. Digital immigrants use technology mostly because of their needs. Therefore, technology is outside of its nature as a tool to improve themselves in unneeded situations. Digital sages, on the other hand, is a concept that represents a situation that emerges as a result of the prudent use of technology. Unlike digital natives and immigrants, digital sages use technology with a utilitarian approach, and integrate the knowledge they have acquired through technology into their lives, apart from being informed. In this direction, the study tries to explain the concept of "digital wisdom" by adding the concept of wisdom, which is a philosophical definition, to the existing technology concepts. While the concept of wisdom is on its way to becoming a debatable concept for ages, the field that covers the use of wisdom with its technological dimension is referred to as technology wisdom, also known as digital wisdom. The wisdom of technology guides life in many aspects. In this direction, the study looks at the concept of wisdom, which is a philosophical concept, in digital dimension, and tries to interpret the concept of digital wisdom, which is a new concept that has not been studied much in the literature. Interpretations are made in the light of literature reviews about technology. It is important in the study that the use of technology is handled with a different

dimension of wisdom. The limited literature on the subject will be illuminating for future studies. In addition, the necessity of the use of technology not only in the dimension of digital natives and digital immigration, together with the prudent use of technology, unlike other definitions, the individual who uses technology not only receives the technology offered to him, but also includes the technological information necessary for his daily life in the field of use, making the individual active against technology. will make a comment.

PİYASA ÇARPANLARIYLA PERFORMANS ANALİZİ: BİST SİGORTA ŞİRKETLERİ ÜZERİNE BİR UYGULAMA

PERFORMANCE ANALYSIS WITH MARKET MULTIPLIERS: AN APPLICATION ON BIST SİGORTA COMPANIES

Mehmet Zafer TAŞCI
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Zara Veysel Dursun UBYO
Sigortacılık
mztasci@cumhuriyet.edu.tr
ORCID: 0000-0001-5848-259X

ÖZ

Geliş Tarihi:

04.04.2023

Kabul Tarihi:

14.06.2023

Yayın Tarihi:

30.06.2023

Anahtar Kelimeler

Borsa İstanbul,
Sigorta Şirketi, Piyasa
Performans Analizi,
LOPCOW,
CODAS

Keywords

BIST,
Insurance Company,
Market Performance
Analysis,
LOPCOW,
CODAS

Çalışmada Borsa İstanbul'da işlem gören sigorta şirketlerinin piyasa çarpanlarıyla performanslarını incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla LOPCOW-CODAS çok kriterli karar verme modeli kullanılarak Borsa İstanbul'da işlem gören 5 sigorta şirketi değerlendirilmiştir. Öncelikle LOPCOW yöntemi ile Fiyat/Kazanç, Piyasa Değeri/Defter Değeri, Piyasa Değeri/Aktifler ve Hisse Başına Kâr kriterlerinin ağırlıkları belirlenmiştir. Sonrasında CODAS yöntemi kullanılarak sigorta şirketlerinin piyasa performans sıralaması yapılmıştır. Çalışma bulgularına göre sigorta şirketlerinin piyasa performansının belirlenmesinde en dikkat edilmesi gereken kriterin Piyasa Değeri/Aktifler kriteri olduğu, en önemsiz kriterin ise Hisse başına kâr kriteri olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 2020, 2021 ve 2022 yıllarında analize dahil edilen şirketler arasında RAY Sigorta'nın sürekli olarak birinci sırada yer alarak en iyi performansı sergilediği gözlemlenmiştir. Son olarak farklı kriter ağırlıklarına ve farklı eşik parametreleri yaklaşımına dayalı olmak üzere iki farklı duyarlılık analizi yapılmıştır. Duyarlılık analizi neticesinde farklı kriter ağırlıkları ve farklı eşik parametre değerlerine göre şirketlerin piyasa performans sıralamalarının değişmediği gözlemlenmiştir. Bu durum çalışmada önerilen modelin ve çalışma bulgularının geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

ABSTRACT

In this study, it is aimed to examine the performances of insurance companies traded in Borsa Istanbul with market multipliers. For this purpose, 5 insurance companies traded in Borsa Istanbul were evaluated by using the LOPCOW-CODAS multi-criteria decision making model. First of all, the weights of the Price/Earnings, Market Value/Book Value, Market Value/Assets and Earnings Per Share criteria were determined using the LOPCOW method. Then, the market performance ranking of insurance companies was made using the CODAS method. According to the findings of the study, it has been determined that the most important criterion in determining the market performance of insurance companies is the Market Value/Assets criterion, while the least important criterion is the earnings per share criterion. In addition, it has been observed that RAY Sigorta consistently ranked first among the companies included in the analysis in 2020, 2021 and 2022, exhibiting the best performance. Finally, two different sensitivity analyzes were conducted based on different criteria weights and different threshold parameters approach. As a result of the sensitivity analysis, it was observed that the market performance rankings of the companies did not change according to different criterion weights and different threshold parameter values. This shows that the proposed model and study findings are valid and reliable.

DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1277228>

Atf/Cite as: Taşci, M. Z. (2023). Piyasa çarpanlarıyla performans analizi: BİST sigorta şirketleri üzerine bir uygulama. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(2), 1211-1224.

Giriş

Sigorta şirketleri bireylerin ve kuruluşların belirsizlik karşısındaki endişelerini, karşılıklı olarak üzerinde anlaşılan ve prim adı verilen mali bir bedel karşılığında üzerine devralan kuruluşlardır. Sigorta şirketleri hem bireylerin hem işletmelerin çeşitli risklerin meydana gelmesi sonucu uğrayacakları zararları tazmin ettikleri ve zarara uğrayan birey ve işletmeleri zarar meydana gelmeden önceki pozisyonlarına döndürdükleri için oldukça büyük öneme sahiptirler (Mazviona vd. 2017). Günümüzde sigorta şirketleri ülke finans sektörlerinde bankalarla birlikte merkez konumda yer almaktadırlar. Sigorta hizmetinin varlığı ekonomik faaliyetlerin güvenli bir şekilde yürütülmesini sağladığı gibi tasarrufları, fonları ve birikmiş primleri ekonomiye kanalize ederek sermaye ve diğer finansal piyasalar için kullanılabilir hale getirmekte ve böylece ekonomik büyümeyi teşvik etmektedir (Maroofi vd., 2017; Raji vd., 2023).

Şirket yöneticileri, ortakları ve yatırımcıları için bir şirketin performansının derecesi oldukça önem arz etmektedir. Şirketlerin performanslarının düzenli olarak ölçülmesi, şirket yöneticilerine performans izleme, ilerlemeyi raporlayabilme ve yaşanan veya yaşanabilecek sorunları tam olarak anlayarak önlem alabilme ve geleceğe yönelik önemli stratejik hedefler belirleme konusunda önemli bilgiler sunmaktadır. İşletmelerin performans ölçümüne yönelik çalışmalar genellikle bilanço, gelir tablosu vb. mali tablolardan elde edilen finansal oranlara ve muhasebeye dayalı göstergeler üzerinden yapılmaktadır (Matari vd., 2014). Bunun yanı sıra işletmeler için hisse senedi değer maksimizasyonu, hisse senedi fiyatlarının yüksek olması da performans için önemli göstergeler haline gelmiştir. Bu nedenle mali tablolardan elde edilen verilerle yapılacak performans değerlendirmelerinin yanında şirketlerin performansının piyasa çarpanları ile değerlendirilmesinin de şirket paydaşları için önemli bilgiler sağlayacağı düşünülmektedir (Coşkun ve Çetiner, 2022).

Önceleri finansal istikrar daha çok bankacılık sektörü ile ilişkilendirilirken son yıllarda sigorta sektörünün de finansal istikrar için taşıdığı önem dikkat çekici hale gelmiştir. Sigorta sektörü bireyler ve firmaların karşı karşıya kalabilecekleri risklerin profesyonel kuruluşlara devredilmesinde bir kanal işlevi görür. Sigorta güvencesi sayesinde gerçekleştirilemeyecek projeler hayata geçirilmekte ve ekonomik büyümeye katkı sağlanmaktadır (Trichet, 2005). Ayrıca sigorta sektörü, sigorta şirketleri tarafından toplanan primlerin uzun vadeli yatırımların finansmanında kullanılması ile işlem maliyetlerinde azalma, finansal sisteme kaynak sağlama ve finansal kayıpların önüne geçilmesi gibi birçok hususta ülke ekonomilerine katkı sağlamaktadır (Aydın, 2021).

Gelişmiş ülkelerde olduğu gibi ülkemiz finans sistemi içerisinde de sigorta sektörünün rolü ve etkinliği her geçen gün artmaktadır. Türk finansal sistemi içerisinde sigortacılık sektörü bankacılık sektöründen sonra en büyük paya sahiptir (SEDDK, Sigortacılık ve Özel Emeklilik Faaliyetleri Hakkında Rapor, 2021). Ülkemiz finans sektörü içerisinde etkin bir sigorta sektörünün varlığı istikrarlı bir şekilde ekonomik gelişim ve büyümenin sağlanması konusunda büyük önem arz etmektedir. Bu nedenle sigorta sektörünün ve sigorta sektöründe faaliyet gösteren şirketlerin performanslarının düzenli olarak analiz edilmesi gerekliliği ve önemi öne çıkmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada ÇKKV yöntemlerinden LOPCOW ve CODAS yöntemleri kullanılarak BİST’de listelenen sigorta şirketlerinin piyasa performansının ölçülmesi amaçlanmıştır. Hem güncel yöntemler olması hem de finans alanında performans ölçümünde farklı çalışmalarda daha önce kullanılıp tutarlı sonuçlar elde edilmiş olması nedeniyle söz konusu iki yöntem tercih edilmiştir.

Çalışmanın literatüre katkıları arasında sigorta şirketlerinin performansı genellikle mali tablolardan elde edilen finansal oranlar üzerinden değerlendirilirken, bu çalışmada piyasa çarpanlarına bağlı performans değerlendirmesinin güncel veriler ile yapılmış olması ve LOPCOW-CODAS yöntemlerinden oluşan yeni bir hibrid karar modelinin önerilmiş olması gösterilebilir.

Çalışmanın amacına bağlı olarak ikinci bölüm konu ile ilgili literatür taramasını içermektedir. Üçüncü bölüm araştırma metodolojisine ve kullanılan değişkenlere ve alternatiflere ilişkin bilgileri sunmaktadır. Dördüncü bölümde yapılan uygulamaya ilişkin aşamalar anlatılmış ve elde edilen bulgulara değinilmiştir. Son bölüm ise sonuç ve önerileri içermektedir.

Literatür İncelemesi

Literatür taraması üç grup altında incelenmiştir. İlk olarak sigorta şirketlerinin performansının ölçülmesine yönelik ulusal ve uluslararası çalışmalar incelenmiştir. İkinci olarak LOPCOW yönteminin kullanıldığı çalışmalar ve son olarak da CODAS yönteminin kullanıldığı çalışmalar özetlenmiştir.

Sigorta Şirketlerinin Performans Analizini Konu Alan Çalışmalar

BIST sigorta endeksinde yer alan sigorta şirketlerinin 2019-2020 dönemine ilişkin finansal performansları CRITIC ve MULTIMOOSRAL tekniklerine dayalı olarak Pala (2022), tarafından analiz edilmiştir.

Akyüz (2022), tarafından yapılan çalışmada Türkiye’de faaliyet gösteren hayat dışı sigorta şirketlerinin 2014-2020 dönemine ilişkin performans analizi TOPSIS ve MABAC yöntemleri kullanılarak yapılmıştır.

2002-2021 dönemi için Türk sigorta sektörünün performans değerlendirilmesi Bektaş (2022), tarafından MEREK, LOPCOW, COCOSO ve EDAS yöntemleri kullanılarak yapılmıştır.

Pehlivan ve Akpınar (2022), tarafından yapılan bir çalışmada TARSİM’in 2011-2020 dönemine ait performansı SD ve ARAS yöntemlerine dayalı olarak analiz edilmiştir.

Rahmati ve Darestani (2022), çalışmalarında İran’da faaliyet gösteren 3 sigorta şirketinin performanslarını TOPSIS yöntemini kullanarak incelemiştir.

Bilbao Terol vd. (2022), tarafından gerçekleştirilen ve İspanyol hayat dışı sigorta şirketlerinin değerlendirildiği çalışmada veriler EBW ve MRP yöntemleri ile analiz edilmiştir.

SD ve EDAS yöntemlerinden oluşan hibrid bir modeli kullandığı çalışmasında Aydın (2021) BİST’e kayıtlı hayat dışı sigorta şirketlerinin 2013-2019 dönemine ilişkin piyasa performansını incelemiştir.

Veri Zarflama Analizi yöntemini kullandıkları bir çalışmada Tone vd. (2019) Malezya’daki 30 sigorta şirketinin 2008-2016 dönemine ait performansını incelemiştir.

Mandic vd. (2017), tarafından gerçekleştirilen çalışmada 2007-2014 döneminde Sırbistan’da faaliyet gösteren sigorta şirketlerinin performans analizinde Fuzzy AHP ve TOPSIS yöntemleri kullanılmıştır.

Ömürbek ve Özcan (2016), tarafından gerçekleştirilen çalışmada Borsa İstanbul’da işlem gören 6 sigorta şirketinin finansal performansları MULTIMOORA yöntemi ile incelenmiştir.

Khodamoradi vd. (2014), Tahran Menkul Kıymetler Borsası’nda işlem gören sigorta şirketlerinin 2010-2012 dönemi performanslarını DEMATEL ve PROMETHEE yöntemlerini kullanarak değerlendirmişlerdir.

Yunan sigorta endüstrisinin 1994-2003 dönemine ilişkin verimliliğini değerlendirdikleri çalışmada Barros vd. (2010) Veri Zarflama Analizi yöntemini kullanmıştır.

Wu vd. (2008) Tayvan’da faaliyet gösteren mal ve sorumluluk sigortası şirketlerinin performans analizinde AHP tekniğini kullanmıştır.

LOPCOW Yönteminin Kullanıldığı Örnek Çalışmalar

Keleş (2023) Türkiye’nin 81 ilini sağlık hizmetleri performansı bakımından değerlendirdiği çalışmasında değerlendirme kriterlerinin ağırlıklandırılmasında LOPCOW yöntemini kullanmıştır. Çalışmanın veri seti 2020 yılını kapsamaktadır.

Demir (2022), tarafından gerçekleştirilen çalışmada bilgi iletişim teknolojilerinin gelişimi bakımından G8 ülkelerinin 2018-2020 dönemine ilişkin performans analizinde kriterlere ilişkin objektif ağırlıklar PSI ve LOPCOW yöntemi ile belirlenmiştir.

Türk bankacılık sektöründe faaliyet gösteren ve sürdürülebilirlik raporu yayınlayan 9 bankanın sürdürülebilirlik performans analizi Ecer ve Pamucar (2022) tarafından LOPCOW ve DOBI yöntemine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

Niu vd. (2022), tarafından şehirlerarası demiryolları hat yönetim departmanı için yer seçimi amacıyla gerçekleştirilen çalışmada kriterlerin önem ağırlıklarının belirlenmesinde LOPCOW ÇKKV tekniğinden yararlanılmıştır.

Biswas vd. (2022), yapmış oldukları çalışmada Hindistan'da hızlı tüketim malları ve dayanıklı tüketim malları sektörlerinden seçilmiş şirketlerin temettü ödeme yeteneklerini karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Çalışmanın veri seti 10 yıllık bir dönemi kapsamaktadır. Veriler LOPCOW ve EDAS yöntemlerine dayalı olarak analiz edilmiştir.

CODAS Yönteminin Kullanıldığı Örnek Çalışmalar

Kumari ve Acherjee (2022), gerçekleştirmiş oldukları çalışmada gelenek olmayan işleme süreci seçim probleminin analizini CODAS yöntemine dayalı olarak gerçekleştirmişlerdir.

Simic vd. (2021), gerçekleştirmiş oldukları çalışmada Sırbistan'da araç parçalama tesisi için en iyi konumu belirlemek amacıyla CODAS yöntemini kullanmışlardır.

Kripto para yatırım alternatiflerini Katrancı ve Kundakçı (2020), CODAS yöntemine dayalı olarak değerlendirmişlerdir.

Bakır ve Alptekin (2019), gerçekleştirdikleri çalışmada 2016 yılı IATA verilerine göre dünya genelinde en fazla yolcu taşıyan 20 havayolu şirketi arasından seçilen 11 havayolu şirketini hizmet kalitesi açısından CODAS yöntemi ile değerlendirmişlerdir.

Libya'da en uygun enerji üretim teknolojisinin seçimini ele alan çalışmalarında Pamucar vd. (2018) CODAS yönteminden yararlanmıştır.

Veri ve Metodoloji

Borsa İstanbul'da işlem gören sigorta şirketlerinin piyasa performansının değerlendirildiği çalışmada bu amaçla 2020-2022 döneminde BIST'e kayıtlı 6 sigorta şirketi bulunmaktadır. Türkiye Sigorta Şirketi'nin 2020 yılında farklı şirketlerin birleşmesi ile faaliyete başlaması sebebiyle çalışmada 2020-2022 dönemi ele alınmıştır. Fakat 2022 yılında Ak Sigorta Şirketi'nin kâr değil zarar açıklaması sebebiyle Fiyat/Kazanç ve Hisse başına kâr oranları hesaplanamadığından ve piyasa performansının analizinde bu kriterlerin önemli olduğu düşünüldüğünden Ak Sigorta Şirketi analize dahil edilmemiş ve çalışma kapsamına 5 sigorta şirketi dahil edilmiştir. Bu 5 sigorta şirketi ve bu şirketlere ilişkin bilgiler Tablo 1.'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Kapsamında Ele Alınan Sigorta Şirketleri ve Borsa Kodları

| Sıra | Sigorta Şirketleri | Borsa Kodları |
|------|-------------------------------------|---------------|
| 1 | AGESA HAYAT VE EMEKLİLİK A.Ş. | AGESA |
| 2 | ANADOLU ANONİM TÜRK SİGORTA ŞİRKETİ | ANSGR |
| 3 | ANADOLU HAYAT EMEKLİLİK A.Ş. | ANHYT |
| 4 | RAY SİGORTA A.Ş. | RAYSG |
| 5 | TÜRKİYE SİGORTA A.Ş. | TURSG |

Analiz kapsamında ele alınan sigorta şirketlerinin piyasa performansının ölçülmesinde kullanılmak üzere önceki literatür taraması baz alınarak belirlenen (Aydın, 2021; Coşkun ve Çetiner, 2022) değerlendirme kriterleri FİNNET veri tabanından derlenmiş ve kriterlere ilişkin bilgiler Tablo 2.'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Çalışmada Tercih Edilen Piyasa Performansı Değerlendirme Kriterleri

| Sıra | Kriter | Amaç |
|------|-----------------------------|----------|
| 1 | Fiyat/Kazanç | Maksimum |
| 2 | Piyasa Değeri/Defter Değeri | Maksimum |
| 3 | Piyasa Değeri/Aktifler | Maksimum |
| 4 | Hisse Başına Kâr | Maksimum |

LOPCOW Yöntemi

LOPCOW yöntemi objektif bilgilere dayalı olarak kriter ağırlıklarını hesaplamaktadır. Alternatiflerin negatif performans değerleri kriter ağırlıklarının hesaplanmasında engel teşkil etmemektedir. LOPCOW yönteminin adımları aşağıda gösterilmiştir (Ecer ve Pamucar, 2022; Biswas vd., 2022):

Adım 1: m sayıda alternatif ve n sayıda kriterden oluşan bir karar verme problemi için ilk olarak başlangıç karar matrisi oluşturulur.

$$X = \begin{bmatrix} X_{11} & \dots & X_{1j} & \dots & X_{1n} \\ \vdots & \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ X_{m1} & \dots & X_{mj} & \dots & X_{mn} \end{bmatrix} \quad (1)$$

Adım 2: Bu aşamada başlangıç karar matrisi elemanları Eşitlik (2) (maliyet yönlü) ve Eşitlik (3) (fayda yönlü) yardımı ile normalize edilir.

$$r_{ij} = \frac{X_{max} - X_{ij}}{X_{max} - X_{min}} \quad (2)$$

$$r_{ij} = \frac{X_{ij} - X_{min}}{X_{max} - X_{min}} \quad (3)$$

Adım 3: Yöntemin bu aşamasında her kriterin yüzde değerleri (PV) hesaplanır. Bu adımda, her bir kriterin standart sapmalarının yüzdesi olarak ortalama kare değeri, verilerin boyutundan meydana gelen boşluğu ortadan kaldıracak ölçüde Eşitlik (4) yardımı ile hesaplanır.

$$PV_{ij} = \left| \ln \left(\frac{\sqrt{\frac{\sum_i^m r_{ij}^2}{m}}}{\sigma} \right) \cdot 100 \right| \quad (4)$$

Adım 4: Son aşamada her bir kriter için objektif önem dereceleri Eşitlik (5) yardımı ile hesaplanır.

$$W_j = \frac{PV_{ij}}{\sum_{i=1}^n PV_{ij}} \quad (5)$$

CODAS Yöntemi

CODAS yöntemi, 2016 yılında Ghorabae vd., (2016) tarafından geliştirilen bir ÇKKV yöntemidir. İki farklı uzaklık ölçümünü temel alarak sonuca ulaşan CODAS yönteminin uygulama adımları aşağıda gösterilmiştir (Badi vd., 2018; Ulutaş, 2020):

Adım 1: Yöntemin bu adımında LOPCOW yönteminin ilk adımında olduğu gibi alternatif ve kriterlerden oluşan bir karar matrisi oluşturulur. (6)

Adım 2: Karar matrisi aşağıdaki denklemler yardımıyla normalize edilir.

$$n_{ij} = \left\{ \begin{array}{l} \frac{x_{ij}}{\max_i x_{ij}}, \text{ (Fayda Kriteri)} \\ \frac{\min_i x_{ij}}{x_{ij}}, \text{ (Maliyet Kriteri)} \end{array} \right\} \quad (7)$$

Adım 3: Ağırlıklandırılmış normalize karar matrisi oluşturulur. Normalize karar matrisi elemanları LOPCOW yöntemi ile elde edilen kriter ağırlıkları ile çarpılır.

$$r_{ij} = W_j n_{ij} \quad (8)$$

Adım 4: Her bir kriter için negatif ideal çözüm noktası hesaplanır.

$$ns_j = \min_i r_{ij} \quad (9)$$

Adım 5: Alternatiflerin Öklid mesafeleri (E_i) ve Taxicab (T_i) mesafeleri hesaplanır.

$$E_i = \sqrt{\sum_{j=1}^m (r_{ij} - ns_j)^2} \quad (10)$$

$$T_i = \sum_{j=1}^m |r_{ij} - ns_j| \quad (11)$$

Adım 6: Göreceli değerlendirme matrisi daha sonra aşağıdaki denklemler kullanılarak oluşturulur.

$$R_a = [h_{ik}]_{n \times n} \quad (12)$$

$$h_{ik} = (E_i - E_k) + (\varphi(E_i - E_k)x(T_i - T_k)) \quad (13)$$

φ iki alternatifin Öklid mesafelerinin eşitliğini tanımak için bir eşik fonksiyonunu temsil eder.

$$\varphi(x) = \begin{cases} 1, & |x| \geq \tau \\ 0, & |x| < \tau \end{cases} \quad (14)$$

Eşitlik 14'te bulunan τ genel olarak 0,01 ile 0,05 arasında ayarlanan, karar verici tarafından ayarlanabilen eşik parametresidir. Bu çalışmada τ değeri 0.02 olarak alınmıştır.

Adım 7: Her bir alternatifin değerlendirme puanı aşağıdaki denklem kullanılarak belirlenir.

$$H_i = \sum_{k=1}^n h_{ik} \quad (15)$$

Son olarak, alternatifler, H_i derecelendirmelerinin azalan sırasına göre en iyiden en kötüye doğru sıralanır.

Sigorta Şirketlerinin Piyasa Performanslarının LOPCOW- CODAS Modeliyle Değerlendirilmesi

Çalışmanın uygulama bölümü iki alt bölüm halinde sunulacaktır. Birinci olarak kriterlerin önem ağırlıklarının belirlenmesi amacıyla yapılan LOPCOW yönteminin uygulama aşamaları gösterilmiştir. İkinci olarak ise sigorta şirketlerinin piyasa performansının belirlenmesi ve sıralamasında kullanılan CODAS yöntemine ait hesaplama prosedürleri sunulmuştur.

LOPCOW Analizi

LOPCOW yöntemine göre sigorta şirketlerinin 2020 yılı verileri kullanılarak hazırlanmış başlangıç karar matrisi Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Çalışma Kapsamında Ele Alınan Sigorta Şirketleri ve Borsa Kodları

| Şirket | Fiyat/Kazanç | Piyasa Değeri / Defter Değeri | Piyasa Değeri/Aktifler | Hisse Başına Kâr |
|--------|--------------|-------------------------------|------------------------|------------------|
| AGESA | 11,36 | 4,86 | 0,1 | 1,62 |
| ANHYT | 7,18 | 2,36 | 0,1 | 1,21 |
| ANSGR | 8,2 | 1,34 | 0,31 | 0,92 |
| RAYSG | 42,76 | 7,46 | 1,41 | 0,3 |
| TURSG | 6,65 | 2,22 | 0,69 | 0,99 |

LOPCOW yönteminin ikinci adımında belirtildiği gibi Eşitlik (2) ve Eşitlik (3) vasıtasıyla başlangıç karar matrisine normalize etme işlemi uygulanmıştır. Normalize karar matrisi Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Normalize Matris

| Şirket | Fiyat/Kazanç | Piyasa Değeri / Defter Değeri | Piyasa Değeri/Aktifler | Hisse Başına Kâr |
|--------|--------------|-------------------------------|------------------------|------------------|
| AGESA | 10,17584049 | 3,641045752 | -0,976335878 | 0,392727273 |
| ANHYT | 5,995840487 | 1,141045752 | -0,976335878 | -0,017272727 |
| ANSGR | 7,015840487 | 0,121045752 | -0,766335878 | -0,307272727 |
| RAYSG | 41,57584049 | 6,241045752 | 0,333664122 | -0,927272727 |
| TURSG | 5,465840487 | 1,001045752 | -0,386335878 | -0,237272727 |

Eşitlik (4) kullanılarak PV değerleri, Eşitlik (5) kullanılarak ise W_j değerleri hesaplanmış ve ilgili sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. 2020 Yılı Yüzdelerik Değerler (PV) ve Kriter Ağırlıkları (WJ)

| Şirket | Piyasa Değeri/ Defter | | | |
|-----------------|-----------------------|----------|------------------------|------------------|
| | Fiyat/Kazanç | Değeri | Piyasa Değeri/Aktifler | Hisse Başına Kâr |
| AGESA | 103,5477 | 13,25721 | 0,953232 | 0,154235 |
| ANHYT | 35,9501 | 1,301985 | 0,953232 | 0,000298 |
| ANSGR | 49,22202 | 0,014652 | 0,587271 | 0,094417 |
| RAYSG | 1728,551 | 38,95065 | 0,111332 | 0,859835 |
| TURSG | 29,87541 | 1,002093 | 0,149255 | 0,056298 |
| SUM | 1947,146 | 54,5266 | 2,754321 | 1,165083 |
| m | 5 | 5 | 5 | 5 |
| Sum/m | 389,4292 | 10,90532 | 0,550864 | 0,233017 |
| sq | 19,73396 | 3,30232 | 0,742202 | 0,482718 |
| std_s | 15,49772 | 2,501264 | 0,551788 | 0,480801 |
| Pv | 24,16479 | 27,78293 | 29,64579 | 0,397801 |
| weights | 0,294724 | 0,338852 | 0,361572 | 0,004852 |
| Sıralama | 3 | 2 | 1 | 4 |

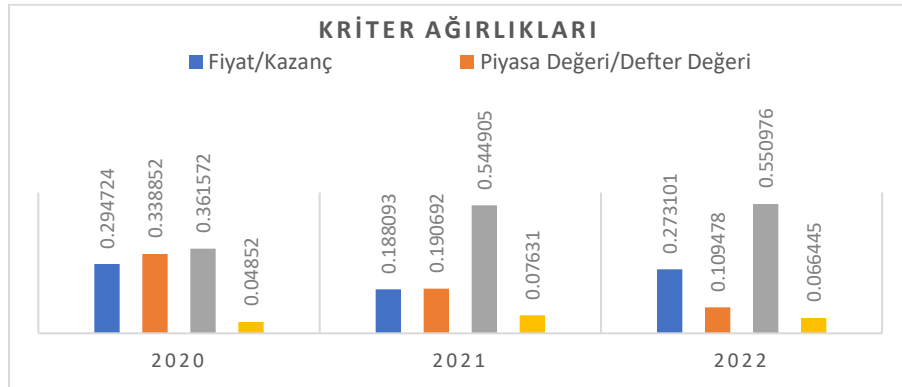
LOPCOW yöntemi sonuçlarına göre sigorta şirketlerinin piyasa performansının belirlenmesinde 2020 yılında en önemli kriterin Piyasa Değeri/Aktifler kriteri, en önemsiz kriterin ise Hisse başına kâr kriteri olduğu tespit edilmiştir.

LOPCOW yönteminin yukarıda belirtilen aşamaları tüm yıllar için ayrı ayrı uygulanmış ve tüm yıllara ilişkin kriter ağırlıkları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. 2020-2022 Yıllarına İlişkin Kriterlere Ait Önem Ağırlıkları

| | FİYAT/KAZANÇ | PİYASA DEĞERİ/ DEFTER DEĞERİ | PİYASA DEĞERİ/AKTİFLER | HİSSE BAŞINA KÂR |
|-------------|--------------|------------------------------|------------------------|------------------|
| 2020 | 0,294724 | 0,338852 | 0,361572 | 0,004852 |
| 2021 | 0,188093 | 0,190692 | 0,544905 | 0,07631 |
| 2022 | 0,273101 | 0,109478 | 0,550976 | 0,066445 |

Yukarıda sunulan Tablo 6 sigorta şirketlerinin piyasa performanslarının değerlendirilmesinde kullanılan kriterlerin önem ağırlıklarına göre sıralamasını göstermektedir. Tablo 6'da gösterilen sonuçlara göre ele alınan tüm yıllarda en yüksek önem derecesine sahip kriterin Piyasa Değeri/Aktifler kriteri, önem derecesi en düşük kriterin ise Hisse başına kâr kriteri olduğu görülmektedir. Aşağıda Şekil 1'de kriterlerin önem dereceleri ve sıralamaları daha ayrıntılı olarak gösterilmiştir.

**Şekil 1.** Yıllar İtibarıyla Kriterlerin Önem Ağırlıkları

CODAS Analiz Sonuçları

Tablo 3'te gösterilen sigorta şirketlerinin 2020 yılı verileri kullanılarak hazırlanmış karar matrisi CODAS yönteminin ikinci adımında Eşitlik (7)'de gösterildiği gibi normalize edilmiş ve ilgili sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Normalize Karar Matrisi

| Şirket | Fiyat/Kazanç | Piyasa Değeri/ Defter Değeri | Piyasa Değeri/Aktifler | Hisse Başına Kâr |
|--------|--------------|---------------------------------|---------------------------|------------------|
| AGESA | 0,265669 | 0,651475 | 0,070922 | 1 |
| ANHYT | 0,167914 | 0,316354 | 0,070922 | 0,746914 |
| ANSGR | 0,191768 | 0,179625 | 0,219858 | 0,567901 |
| RAYSG | 1 | 1 | 1 | 0,185185 |
| TURSG | 0,155519 | 0,297587 | 0,489362 | 0,611111 |

Sırasıyla Eşitlik (8) ve Eşitlik (9) kullanılarak ağırlıklı normalize değerler ve negatif ideal çözümler elde edilmiştir. Sonrasında Eşitlik (10) ve Eşitlik (11) yardımı ile Öklid ve Taxicap mesafeleri hesaplanmış bu sonuçlar Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Ağırlıklandırılmış Normalize Karar Matrisi ve Negatif İdeal Çözüm

| Şirket | Fiyat/Kazanç | Piyasa Değeri/ Defter Değeri | Piyasa Değeri/Aktifler | Hisse Başına Kâr | Öklid | Taxicap |
|------------|--------------|---------------------------------------|------------------------|---------------------|----------|----------|
| AGESA | 0,078299 | 0,220753 | 0,025643 | 0,004852 | 0,163198 | 0,196304 |
| ANHYT | 0,049488 | 0,107197 | 0,025643 | 0,003624 | 0,046555 | 0,052709 |
| ANSGR | 0,056519 | 0,060866 | 0,079495 | 0,002755 | 0,054932 | 0,066391 |
| RAYSG | 0,294724 | 0,338852 | 0,361572 | 0,000898 | 0,502066 | 0,862803 |
| TURSG | 0,045835 | 0,100838 | 0,17694 | 0,002965 | 0,156501 | 0,193335 |
| nsj | 0,045835 | 0,060866 | 0,025643 | 0,000898 | | |

Eşitlik (13) vasıtasıyla göreceli değerlendirme matrisi hesaplanmıştır. Bu matris elde edildikten sonra Eşitlik (15) kullanılarak alternatiflerin değerlendirme puanları hesaplanmıştır. Tablo 9'da göreceli değerlendirme matrisi ve alternatiflerin değerlendirme puanları gösterilmiştir. Söz konusu hesaplamalarda $\tau = 0,02$ ile yapılmıştır.

Tablo 9. Göreceli Değerlendirme Matrisi ve Alternatiflerin Değerlendirme Puanları ile 2020 Yılı Performans Sıraları

| | AGESA | ANHYT | ANSGR | RAYSG | TURSG | Hİ | Sıralama |
|-------|---------|--------|---------|---------|---------|---------|----------|
| AGESA | 0,0000 | 0,2602 | 0,2382 | -1,0054 | 0,0067 | -0,5003 | 2 |
| ANHYT | -0,2602 | 0,0000 | -0,0084 | -1,2656 | -0,2506 | -1,7848 | 5 |
| ANSGR | -0,2382 | 0,0084 | 0,0000 | -1,2435 | -0,2285 | -1,7019 | 4 |
| RAYSG | 1,0054 | 1,2656 | 1,2435 | 0,0000 | 1,0150 | 4,5296 | 1 |
| TURSG | -0,0067 | 0,2506 | 0,2285 | -1,0150 | 0,0000 | -0,5426 | 3 |

Tablo 9 incelendiğinde 2020 yılı için CODAS yöntemi değerlendirmesi açısından piyasa performansı en iyi olan şirket Ray Sigorta olarak tespit edilmiştir. Ray Sigorta'yı takiben ikinci sırada AGESA Hayat ve Emeklilik, üçüncü sırada ise Türkiye Sigorta'nın yer aldığı görülmektedir. CODAS yöntemine ilişkin hesaplamalar 2020, 2021 ve 2022 yılları için ayrı ayrı uygulanmış ve söz konusu yıllara ilişkin sigorta şirketlerinin piyasa performans sıralamaları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 20. 2020-2022 Dönemi Sigorta Şirketleri Piyasa Performans Sıralaması

| | 2020 | 2021 | 2022 |
|--------------|----------|----------|----------|
| AGESA | 2 | 3 | 4 |
| ANHYT | 5 | 4 | 5 |
| ANSGR | 4 | 5 | 3 |
| RAYSG | 1 | 1 | 1 |
| TURSG | 3 | 2 | 2 |

Tablo 10’da görüldüğü üzere CODAS yöntemi değerlendirmesi açısından 2020, 2021 ve 2022 yıllarında analize dahil edilen şirketler arasında RAY Sigorta’nın sürekli olarak birinci sırada yer aldığı görülmektedir. 2020 yılında ikinci sırada AGESA Hayat ve Emeklilik, üçüncü sırada ise Türkiye Sigorta’nın yer aldığı gözlemlenmektedir. Son sırada ise Anadolu Hayat ve Emeklilik yer almaktadır. 2021 yılında Türkiye Sigorta ikinci sıraya yerleşmiş ve 2022 yılında da bu sırayı korumuştur. 2021 yılında sırada Anadolu Sigorta yer almıştır. 2022 yılında ise Anadolu Hayat ve Emeklilik tekrar son sıraya gerilemiştir. Tablo hayat ve emeklilik şirketleri özelinde incelendiğinde AGESA Hayat ve Emeklilik Şirketi’nin Anadolu Hayat ve Emeklilik Şirketi’ne göre piyasa performansı bakımından daha iyi bir performans gösterdiği söylenebilir.

Duyarlılık Analizi

Bir çalışmada önerilen modelin sağlamlığını ve kararlılığını tespit edebilmek için duyarlılık analizi kullanılmaktadır. Duyarlılık analizi yapılırken farklı yaklaşımlardan yararlanılmaktadır. Bunlardan bir tanesi farklı kriter ağırlıkları kullanıldığında alternatiflerin sıralamasında meydana gelebilecek değişimleri gözlemektir (Bulduk ve Ecer, 2023). Bu çalışmada önerilen modelin geçerlilik ve kararlılığını göstermek için hem farklı kriter ağırlıkları hem de farklı eşik parametreleri (τ) yaklaşımına dayalı duyarlılık analizi yapılmıştır (Badi vd. 2018; Ecer vd., 2019). Farklı kriter ağırlıklarına göre duyarlılık analizi beş farklı senaryo üzerinden gerçekleştirilmiştir bu senaryolara ilişkin bilgiler ve kriterlere sezgisel olarak verilen kriter ağırlıkları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 31. Farklı Senaryolara Göre Kriter Ağırlıkları

| | Fiyat/Kazanç | Piyasa Değeri/ Defter Değeri | Piyasa Değeri/Aktifler | Hisse Başına Kâr |
|------------------|--------------|---------------------------------|---------------------------|---------------------|
| Senaryo 1 | 0,25 | 0,25 | 0,25 | 0,25 |
| Senaryo 2 | 0,30 | 0,30 | 0,20 | 0,20 |
| Senaryo 3 | 0,20 | 0,20 | 0,30 | 0,30 |
| Senaryo 4 | 0,30 | 0,20 | 0,20 | 0,30 |
| Senaryo 5 | 0,20 | 0,30 | 0,20 | 0,30 |

2020 yılı özelinde farklı kriter ağırlıklarını içeren senaryolara göre elde edilen performans sonuçları Tablo 12’de gösterilmektedir.

Tablo 42. 2020 Yılı Özelinde Farklı Kriter Ağırlıklarına Dayalı Duyarlılık Analizi Sonuçları

| LOPCOW Yöntemi | | | | | | |
|----------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| Kriter | Senaryo | Senaryo | Senaryo | Senaryo | Senaryo | Senaryo |
| Ağırlıkları/Sıralama | 1/Sıralama | 2/Sıralama | 3/Sıralama | 4/Sıralama | 5/Sıralama | 5/Sıralama |
| AGESA | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| ANHYT | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| ANSGR | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| RAYSG | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| TURSG | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |

Tablo 12’de gösterilen duyarlılık analizi sonuçlarına göre RAY Sigorta tüm farklı kriter ağırlık değerlerinde birinci sırada gelmekte ve diğer şirket sıralamalarında da bir şirket hariç değişim gözlenmemiştir. Elde edilen bu sonuçlar çalışmada önerilen modelin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

2020 yılı özelinde farklı eşik parametreleri (τ) yaklaşımına dayalı duyarlılık analizi sonucunda elde edilen performans sonuçları Tablo 13'te sunulmaktadır.

Tablo 53. 2020 Yılı Özelinde Farklı τ Değerleri ile Duyarlılık Analizi Sonuçları

| | τ | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------|--------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | 0,01 | 0,02 | 0,03 | 0,04 | 0,05 | 0,06 | 0,07 | 0,08 | 0,09 | 0,10 | 0,15 | 0,25 | 0,40 | 0,50 | 1,00 |
| AGESA | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| ANHYT | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| ANSGR | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| RAYSG | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| TURSG | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |

Tablo 13'te şirketlerin performans sıralaması üzerindeki etkilerini değerlendirmek için 0,01 ile 1,00 arasında değişen on beş farklı τ değeri kullanılarak yapılan duyarlılık analizi sonuçları yer almaktadır. Tablo 13 incelendiğinde τ değerleri kullanıldığında şirketlerin performans sıralamalarının değişmediği görülmektedir. Duyarlılık analizi bulguları, CODAS yönteminin kararlılığını ve çok kriterli karar verme problemlerinde verimli sonuçlar verdiği sonucunu ortaya koymaktadır.

Sonuç

Sigorta şirketleri bireylerin ve kuruluşların belirsizlik karşısındaki endişelerini, karşılıklı olarak üzerinde anlaşılan prim adı verilen mali bir bedel karşılığında üzerine devralan kuruluşlardır. Sigorta şirketleri hem bireylerin hem işletmelerin çeşitli risklerin meydana gelmesi sonucu uğrayacakları zararları tazmin ettikleri ve zarara uğrayan birey ve işletmeleri zarar meydana gelmeden önceki pozisyonlarına döndürdükleri için oldukça büyük öneme sahiptirler. Günümüzde sigorta şirketleri ülke finans sektörlerinde bankalarla birlikte merkez konumda yer almaktadırlar. Sigorta hizmetinin varlığı ekonomik faaliyetlerin güvenli bir şekilde yürütülmesini sağladığı gibi tasarrufları, fonları ve birikmiş primleri ekonomiye kanalize ederek sermaye ve diğer finansal piyasalar için kullanılabilir hale getirmekte ve böylece ekonomik büyümeyi teşvik etmektedir.

Bu çalışmanın amacı ÇKKV yöntemlerinden LOPCOW ve CODAS yöntemlerini kullanarak Borsa İstanbul'da işlem gören sigorta şirketlerinin piyasa performanslarının ölçülmesidir. Bu amaçla ilk olarak piyasa performansını değerlendirmek amacıyla seçilen kriterlerin önem ağırlıkları LOPCOW yöntemi ile belirlendikten sonra ikinci aşamada CODAS yöntemi ile sigorta şirketlerinin piyasa performansı değerlendirilmesi yapılmış ve sıralamalar elde edilmiştir. LOPCOW yöntemi ile yapılan ağırlıklandırma işlemi sonucunda ele alınan tüm yıllarda en yüksek önem derecesine sahip kriterin Piyasa Değeri/Aktifler kriteri, önem derecesi en düşük kriterin ise Hisse başına kâr kriteri olduğu görülmektedir. CODAS yöntemi sonuçlarına göre ise 2020, 2021 ve 2022 yıllarında analize dahil edilen şirketler arasında RAY Sigorta'nın sürekli olarak birinci sırada yer aldığı görülmektedir. 2020 yılında ikinci sırada AGESA Hayat ve Emeklilik, üçüncü sırada ise Türkiye Sigorta'nın yer aldığı gözlemlenmektedir. Son sırada ise Anadolu Hayat ve Emeklilik yer almaktadır. 2021 yılında Türkiye Sigorta ikinci sıraya yerleşmiş ve 2022 yılında da bu sırayı korumuştur. 2021 yılında sırada Anadolu Sigorta yer almıştır. 2022 yılında ise Anadolu Hayat ve Emeklilik tekrar son sıraya gerilemiştir. Sonuçlar hayat ve emeklilik şirketleri özelinde incelendiğinde AGESA Hayat ve Emeklilik Şirketi'nin Anadolu Hayat ve Emeklilik Şirketi'ne göre piyasa performansı bakımından daha iyi bir performans gösterdiği söylenebilir.

Ayrıca çalışmada uygulanan karar verme modelinin sonuçlarını test etmek amacıyla farklı kriter ağırlıklarına ve farklı eşik parametreleri yaklaşımına dayalı olmak üzere iki farklı duyarlılık analizi yapılmıştır. Farklı kriter ağırlıklar ve farklı eşik parametre değerlerine göre şirketlerin piyasa performans sıralamalarının değişmediği gözlemlenmiştir. Bu durum çalışmada önerilen modelin ve çalışma bulgularının geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Sigorta şirketlerinin performansı genellikle mali tablolardan elde edilen finansal oranlar üzerinden değerlendirilirken, bu çalışmada piyasa çarpanlarına bağlı performans değerlendirmesinin güncel veriler ile yapılmış olması ve LOPCOW-CODAS yöntemlerinden oluşan yeni bir hibrid karar modelin kullanılması

çalışmanın literatüre katkısı olarak gösterilebilir. Bu çalışmada Ak Sigorta Şirketi'nin 2022 yılında Fiyat/Kazanç ve Hisse başına kâr çarpanlarının hesaplanmamış olması sebebiyle bu şirket analize dahil edilmemiştir. Farklı piyasa çarpanları ile BİST'te işlem gören tüm şirketlerin analize dahil edilmesi, değerlendirme kriterlerinin artırılması ve farklı ÇKKV yöntemlerinin kullanılması ile çalışmanın kapsamı ve boyutu genişletilebilecektir.

Kaynakça

- Akyüz, G. Ç. (2022). Hayat Dışı Sigorta Şirketlerinin Finansal Performans Analizinde Topsis ve Mabac Yöntemlerinin Değerlendirilmesi. *İzmir İktisat Dergisi*, 37(4), 891-912.
- Al-Matari, E. M., Al-Swidi, A. K., & Fadzil, F. H. B. (2014). The measurements of firm performance's dimensions. *Asian Journal of Finance & Accounting*, 6(1), 24.
- Aydın, Y. (2021). BÜTÜNLEŞİK BİR ÇKKV MODELİ İLE SİGORTA ŞİRKETLERİNİN PİYASA PERFORMANSININ ANALİZİ. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, (32), 53-66.
- Badi, I., Ballem, M., & Shetwan, A. (2018). SITE SELECTION OF DESALINATION PLANT IN LIBYA BY USING COMBINATIVE DISTANCE-BASED ASSESSMENT (CODAS) METHOD. *International Journal for Quality Research*, 12(3).
- Bakır, M., & Alptekin, N. (2018). HİZMET KALİTESİ ÖLÇÜMÜNE YENİ BİR YAKLAŞIM: CODAS YÖNTEMİ İLE HAVAYOLU İŞLETMELERİ ÜZERİNE BİR UYGULAMA. *Business & Management Studies: An International Journal*, 6(4), 1336-1353.
- Barros, C. P., Nektarios, M., & Assaf, A. (2010). Efficiency in the Greek insurance industry. *European Journal of Operational Research*, 205(2), 431-436.
- Bektaş, S. (2022). Türk Sigorta Sektörünün 2002-2021 Dönemi için MEREK, LOPCOW, COCOSO, EDAS ÇKKV Yöntemleri ile Performansının Değerlendirilmesi. *BDDK Bankacılık ve Finansal Piyasalar Dergisi*, 16(2), 247-283.
- Bilbao-Terol, A., Arenas-Parra, M., Quiroga-García, R., & Bilbao-Terol, C. (2022). An extended best-worst multiple reference point method: Application in the assessment of non-life insurance companies. *Operational Research*, 22(5), 5323-5362.
- Biswas, S., Bandyopadhyay, G., & Mukhopadhyaya, J. N. (2022). A multi-criteria framework for comparing dividend pay capabilities: Evidence from Indian FMCG and consumer durable sector. *Decision Making: Applications in Management and Engineering*, 5(2), 140-175.
- Bulduk, S., & Ecer, F. Ecer. (2023) Entropi-ARAS Yaklaşımıyla Kripto Para Yatırım Alternatiflerinin Değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 14(37), 314-333.
- Coşkun, A., & Çetiner, H. (2022). Piyasa Çarpanlarıyla Performans Analizi: Borsa İstanbul'da İşlem Gören Turizm Şirketlerinin Entropi ve MOORA-Oran Yöntemleriyle İncelenmesi. *Turizm Akademik Dergisi*, 9(2), 157-177.
- Demir, G. (2022). BİLGİ VE İLETİŞİM TEKNOLOJİSİNİN G8 ÜLKELERİNDEKİ GELİŞİMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ. *Innovative ideas*, 165.
- Ecer, F., & Pamucar, D. (2022). A novel LOPCOW-DOBI multi-criteria sustainability performance assessment methodology: An application in developing country banking sector. *Omega*, 112, 102690.
- Katranç, A., & Kundakçı, N. (2020). Bulanık CODAS yöntemi ile kripto para yatırım alternatiflerinin değerlendirilmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(4), 958-973.
- Keleş, N. (2023). Türkiye'nin 81 İlinin Sağlık Performansının Güncel Karar Verme Yöntemleriyle Değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (75), 120-141.
- Keshavarz Ghorabae, M., Zavadskas, E. K., Turskis, Z., & Antucheviciene, J. (2016). A new combinative distance-based assessment (CODAS) method for multi-criteria decision-making. *Economic Computation & Economic Cybernetics Studies & Research*, 50(3).
- Khodamoradi, S., Safari, A., & Rahimi, R. (2014). A hybrid multi-criteria model for insurance companies rating. *International Business Research*, 6(7).
- Kumari, A., & Acherjee, B. (2022). Selection of non-conventional machining process using CRITIC-CODAS method. *Materials Today: Proceedings*, 56, 66-71.
- Mandić, K., Delibašić, B., Knežević, S., & Benković, S. (2017). Analysis of the efficiency of insurance companies in Serbia using the fuzzy AHP and TOPSIS methods. *Economic research-Ekonomska istraživanja*, 30(1), 550-565.

- Maroofi, F., Ardalan, A. G., & Tabarzadi, J. (2017). The effect of sales strategies in the financial performance of insurance companies. *International Journal of Asian Social Science*, 7(2), 150-160.
- Mazviona, B. W., Dube, M., & Sakahuhwa, T. (2017). An analysis of factors affecting the performance of insurance companies in Zimbabwe. *Journal of Finance and Investment Analysis*, 6(1), 11-30.
- Niu, W., Rong, Y., Yu, L., & Huang, L. (2022). A Novel Hybrid Group Decision Making Approach Based on EDAS and Regret Theory under a Fermatean Cubic Fuzzy Environment. *Mathematics*, 10(17), 3116.
- Ömürbek, N., & Özcan, A. (2016). BİST’de işlem gören sigorta şirketlerinin MULTIMOORA yöntemiyle performans ölçümü. *Uluslararası İşletme, Ekonomi ve Yönetim Perspektifleri Dergisi*, 1(2), 64-75.
- Pala, Osman. (2022). BIST sigorta endeksinde CRITIC ve MULTIMOOSRAL tekniklerine dayalı finansal analiz. *İzmir İktisat Dergisi*, 37(1), 218-235.
- Pamučar, D., Badi, I., Sanja, K., & Obradović, R. (2018). A novel approach for the selection of power-generation technology using a linguistic neutrosophic CODAS method: A case study in Libya. *Energies*, 11(9), 2489.
- Pehlivan, E., & AKPINAR, Ö. (2022). Çok Kriterli Karar Verme Teknikleri ile TARSİM Özelinde Bir Uygulama. *Başkent Üniversitesi Ticari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(2), 132-151.
- Rahmati, S., & Darestani, S. A. (2022). Performance evaluation of insurance sector using balanced scorecard and hybrid BWM-TOPSIS: evidence from Iran. *International Journal of Productivity and Quality Management*, 36(3), 382-402.
- Raji, A. O., Isiaka, A. N., & Siji, O. H. (2023). Reviving economic recession and the role of insurance companies in Nigeria. *Journal of Contemporary Research in Business, Economics and Finance*, 5(1), 1-11.
- Simic, V., Karagoz, S., Deveci, M., & Aydin, N. (2021). Picture fuzzy extension of the CODAS method for multi-criteria vehicle shredding facility location. *Expert Systems with Applications*, 175, 114644.
- Tone, K., Kweh, Q. L., Lu, W. M., & Ting, I. W. K. (2019). Modeling investments in the dynamic network performance of insurance companies. *Omega*, 88, 237-247.
- Trichet, J. C. (2005). Financial stability and the insurance sector. *The Geneva Papers on risk and insurance-issues and practice*, 30, 65-71.
- Ulutaş, A. (2020). SWARA tabanlı CODAS yöntemi ile kargo şirketi seçimi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 1640-1647.
- Wu vd. (2008). Building an AHP Model for the Performance Evaluation of Property-Liability Insurance Company in Taiwan.

EXTENDED SUMMARY

Today, insurance companies occupy a central position in the financial sectors of the country, together with the banks. The existence of the insurance service not only ensures the safe execution of economic activities, but also channels the savings, funds and accumulated premiums into the economy, making them available for capital and other financial markets, thus promoting economic growth (Maroofi et al., 2017: 150; Raji et al., 2023: 2).

Studies on performance measurement of businesses are generally based on balance sheets, income statements, etc. financial ratios obtained from financial statements and accounting-based indicators (Matari et al., 2014). In addition, stock maximization and high stock prices have also become important indicators for performance. For this reason, it is thought that, in addition to the performance evaluations to be made with the data obtained from the financial statements, the evaluation of the performance of the companies with the market multipliers will provide important information for the company's stakeholders (Coşkun and Çetiner, 2022).

While financial stability was mostly associated with the banking sector in the past, the importance of the insurance sector for financial stability has become remarkable in recent years. The insurance industry functions as a conduit for individuals and firms to delegate risks to professional organizations to deal with them. Projects that cannot be realized thanks to insurance guarantee are implemented and contribute to economic growth (Trichet, 2005:). In addition, the insurance industry contributes to national economies in many aspects such as reducing transaction costs, providing resources to the financial system and preventing financial losses by using the premiums collected by insurance companies to finance long-term investments (Aydın, 2021).

As in developed countries, the role and effectiveness of the insurance sector in our country's financial system is increasing day by day. In the Turkish financial system, the insurance sector has the largest share after the banking sector. (SEDDK, Report on Insurance and Private Pension Activities, 2021) The existence of an effective insurance sector in our country's finance sector is of great importance in ensuring stable economic development and growth. For this reason, the necessity and importance of regularly analyzing the performance of the insurance sector and companies operating in the insurance sector comes to the fore. Therefore, in this study, it is aimed to measure the market performance of insurance companies listed in the BIST by using the LOPCOW and CODAS methods, which are MCDM methods.

Among the contributions of the study to the literature, while the performance of insurance companies is generally evaluated over the financial ratios obtained from the financial statements, in this study, the performance evaluation based on market multipliers was made with current data and a new hybrid decision model consisting of LOPCOW-CODAS methods can be shown.

In this study, which evaluates the market performance of insurance companies traded in Borsa Istanbul, there are 6 insurance companies registered in BIST for this purpose in the 2020-2022 period. Since the Turkish Insurance Company started its operations in 2020 with the merger of different companies, the period of 2020-2022 is discussed in the study. However, since the Price/Earnings and Earnings Per Share ratios could not be calculated due to Ak Sigorta Company's statement of loss, not profit, in 2022, and these criteria were considered important in the analysis of market performance, Ak Insurance Company was not included in the analysis and 5 insurance companies were included in the scope of the study. Evaluation criteria (Aydın, 2021; Coşkun and Çetiner, 2022) determined on the basis of the previous literature review to be used in measuring the market performance of the insurance companies covered in the analysis were compiled from the FINNET database.

In the study, firstly, the importance weights of the criteria selected in order to evaluate the market performance were determined by the LOPCOW method, and in the second stage, the market performance of the insurance companies was evaluated with the CODAS method and the rankings were obtained. As a result of the weighting process made with the LOPCOW method, it is seen that the criterion with the highest degree of importance is the Market Value/Assets criterion, and the criterion with the lowest degree of importance is the earnings per share criterion. According to the results of the CODAS method, it is seen that RAY

Insurance consistently ranks first among the companies included in the analysis in 2020, 2021 and 2022. In 2020, it is observed that AGESA Hayat ve Emeklilik ranks second and Türkiye Sigorta ranks third. Anadolu Hayat ve Emeklilik ranks last. In 2021, Türkiye Insurance was placed in the second rank and maintained this rank in 2022. Anadolu Sigorta ranked next in 2021. In 2022, Anadolu Hayat ve Emeklilik regressed to the last place. When the results are analyzed in terms of life and pension companies, it can be said that AGESA Hayat ve Emeklilik Company outperformed Anadolu Hayat ve Emeklilik Company in terms of market performance.

In addition, in order to test the results of the decision making model applied in the study, two different sensitivity analyzes were conducted based on different criterion weights and different threshold parameters approach. It has been observed that the market performance rankings of the companies do not change according to different criterion weights and different threshold parameter values. This shows that the proposed model and study findings are valid and reliable.

While the performance of insurance companies is generally evaluated over the financial ratios obtained from the financial statements, in this study, the performance evaluation based on market multipliers was made with current data and the use of a new hybrid decision model consisting of LOPCOW-CODAS methods can be shown as a contribution to the literature.

EINSTELLUNG TÜRKISCHER STUDENTEN ZUM ERLERNEN DER GRAMMATIKALISCHEN GESCHLECHTER DES DEUTSCHEN

TÜRK ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ALMANCANIN DİLBİLGİSEL CİNSİYETLERİNİ ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUMLARI

Ahmet TANIR

İskenderun Teknik Üniversitesi

Yabancı Diller Yüksekokulu

ahmet.tanir@iste.edu.tr

ORCID: 0000-0001-6148-5417

ZUSAMMENFASSUNG

ÖZ

Geliş Tarihi:

06.04.2023

Kabul Tarihi:

07.06.2023

Yayın Tarihi:

30.06.2023

Schlüsselwörter

Einstellung, L3
Deutsch,
Verwendung von
Hinweisen,
grammatikalische
Geschlechter, Nicht-
Germanistik-
StudentInnen

Anahtar Sözcükler

Tutum, L3 Almanca,
İpucu kullanımı,
dilbilgisel cinsiyetler,
Almanca alan dışı
üniversite öğrencileri

Die Tatsache, dass jedes Substantiv im Deutschen als Drittsprache ein Geschlecht hat, das sich von seinem normalen biologischen Geschlecht unterscheidet, ist eines der schwierigsten und komplexesten linguistischen Merkmale, die Lernende mit unterschiedlichem Sprachlernhintergrund lernen müssen. Diese Studie zielt darauf ab, die Einstellungen von den StudentInnen, die in vier verschiedenen Fachbereichen studieren (Gastronomie und kulinarische Künste, Tourismusmanagement, Touristenführung und Luftfahrtmanagement), zum Erlernen der grammatikalischen Geschlechter im Deutschen zu beleuchten. Insbesondere soll die Studie Aufschluss geben über ihre Einstellungen zu (1) der Schwierigkeiten, (2) der Bedeutung, (3) der Tendenz zur Verwendung von Hinweisen und (4) den Selbstregulierungsstrategien beim Erlernen der grammatikalischen Geschlechter. Dabei wird auch untersucht, ob sich die Einstellungen je nach Geschlecht und Fachbereichsvariablen unterscheiden. Insgesamt 208 StudentInnen aus vier verschiedenen Fachbereichen einer staatlichen technischen Universität in der Türkei nahmen an der Studie teil. Zur Datenerhebung wurde ein Fragebogen verwendet. Die Ergebnisse zeigten, dass die Einstellungen der Nicht-Germanistik-StudentInnen zum Erlernen der deutschen grammatikalischen Geschlechter auf einem moderaten Niveau lagen. Genauer gesagt, zeigten sie weder eine positive noch eine negative Einstellung.

Üçüncü dil olarak Almancada normal biyolojik cinsiyetlerinden farklı olarak isimlerin her birinin bir cinsiyeti olması farklı dil öğrenme geçmişine sahip öğrenciler için öğrenilmesi en zor ve karmaşık bir dilsel özelliktir. Bu çalışmada, dört farklı alanda (Gastronomi ve Mutfak Sanatları, Turizm İşletmeciliği, Turist Rehberliği ve Havacılık Yönetimi) öğrenim gören üniversite öğrencilerinin Almanca dilbilgisi cinsiyetlerini öğrenmeye yönelik tutumlarına ışık tutmayı amaçlamaktadır. Araştırma özellikle, öğrencilerin dilbilgisel cinsiyetlerin (1) zorluklarını, (2) önemini, (3) ipucu kullanma eğilimlerini ve (4) dilbilgisi cinsiyet öğrenmedeki öz-düzenleme stratejilerine yönelik tutumlarını belirlemeye çalışmaktadır. Bunu yaparken, cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre tutumların farklılaşp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Çalışmaya, Türkiye'deki bir devlet teknik üniversitesinde öğrenim gören dört farklı bölümden 208 öğrenci katılmıştır. Veri toplama, anket tekniğinden yararlanılmıştır. Sonuçlar, alan dışı üniversite öğrencilerinin Almanca dilbilgisel cinsiyetlerini öğrenmeye yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Daha doğrusu olumlu ya olumsuz bir tutum sergilemediler.

DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1278650>

Atıf/Cite as: Tanır, A. (2023). Einstellung Türkischer Studenten Zum Erlernen Der Grammatikalischen Geschlechter Des Deutschen. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(2), 1225-1242.

Einleitung

Das grammatische Geschlechtersystem kann von deutschen Muttersprachlern bereits im frühen Lebensalter Jahren erworben werden, ohne dass dafür Regeln erforderlich sind (Komarova, 2022; Boroditsky et al., 2002; Bussey & Bandura, 1999). Für Lernende, deren L1 Türkisch und L2 Englisch kein grammatisches Gendersystem haben, kann es jedoch eine Herausforderung sein, das Geschlecht von Substantiven im Deutschen zu lernen, das sie als dritte Sprache lernen. Im Deutschen haben Substantive drei grammatikalische Geschlechter, das Maskulinum, Femininum und Neutrum, von denen jedes andere Sprachelemente beeinflusst (Arzt, 2013). In diesem Zusammenhang sind viele Forscher (z. B. Rogers, 1984; Bölte und Connie, 2004; Lew-Williams und Fernald, 2007) zu dem Schluss gekommen, dass das Wissen über das Geschlecht die lexikalische Aktivierung beeinflusst. Daher sind die grammatikalischen Geschlechter die wichtigsten Elemente des Deutschen (Tanır, 2020) und müssen gelernt werden, um zum flüssigen Sprachgebrauch beizutragen (Komarova, 2022).

Die größte Lernschwierigkeit für L2 oder L3 Deutschlernende, besteht darin, das Geschlecht von Substantiven richtig erraten zu können. Selbst bei fortgeschrittenen Lernenden machen Genusfehler einen großen Teil der schriftlichen Kompetenzfehler aus (Rogers, 1984), und für Anfänger kann die Zuordnung des Geschlechts zu Substantiven verwirrend sein (Arzt und Kost, 2016). Darüber hinaus wurde in einigen Studien nachgewiesen, dass Lernende mit niedrigem Sprachniveau das Geschlecht von Nomen nicht zuordnen können (z. B. Delisle, 1985; Rogers, 1987; Salmons, 1993; Menzel und Tamaoka, 1995; Adıyaman, 2019). Die Tatsache, dass die Geschlechter im Deutschen unabhängig vom normalen biologischen Geschlecht betrachtet werden sollten, und die willkürliche Geschlechtszuweisung bei Substantiven können bei den Lernenden eine negative Reaktion, genauer gesagt eine negative Einstellung gegenüber L3 Deutsch, hervorrufen. Die Einstellung spielt eine wichtige Rolle beim Sprachenlernen und -lehren (Al-Houti und Aldaihani, 2018; Dörnyei und Csizér, 2002; Fakeye, 2010; Gardner und Lambert, 1972; Kara, 2009; Oller, 1979). Sie erhöht die Motivation der Lernenden, eine neue Sprache zu lernen (Ellis, 1994), und ist daher eine wichtige Determinante für die akademischen Leistungen (Gömleksiz, 2010).

In Anbetracht der Schwierigkeiten, die Lernende beim Erlernen der Geschlechter von Substantiven und deren korrekter Zuordnung haben, lohnt es sich, dieses Thema zu untersuchen. Darüber hinaus ist es zum besseren Verständnis des Lernprozesses ist es wichtig, die Einstellungen der Deutschlernenden zu ermitteln. Grammatische Geschlechter sind leider ein vernachlässigtes Thema im Zusammenhang mit dem Erlernen von Deutsch als Fremdsprache. Die existierende Forschung basiert auf Studien, die die Literatur der Psychologie erweitern, die untersucht, wie früh deutschsprachige Kinder oder Erwachsene den Substantiven Geschlechter zuordnen (z.B. Schiefers und Teruel, 2000; Hochfeld, 2006; Bender et al., 2011; Saalbach et al., 2012; Misersky et al. 2019), wie sich die diejenigen, deren Muttersprache ein grammatikalisches Geschlechtssystem enthält, in Bezug auf die Geschlechter im Deutschen verhalten, abhängig von Unterschieden oder Ähnlichkeiten in ihrer eigenen Sprache (z.B. Sera et al., 2002; Sabourin et al., 2006; Vigliocco et al., 2006; Bassetti, 2007; Salamoura und Williams, 2007; Spinner und Juffs, 2008; Vervecken und Hannover, 2015; Vernich, 2017; Komarova, 2022), und wie das grammatikalische Geschlecht bei Englischsprechern, die Deutsch als Zweitsprache lernen, verarbeitet (z.B. Hopp, 2016). Darüber hinaus sind die Einstellungen von Nicht-Germanistik-StudentInnen (im Folgenden: NG-StudentInnen) zum Erlernen der grammatikalischen Geschlechter im Deutschen kaum untersucht worden. Soweit des Autors bekannt ist, wurde der Frage, wie sich die Tatsache, dass türkische Muttersprachler in ihrer vorherigen L2-Englischausbildung nicht mit grammatikalischen Genderkonzepten in Berührung gekommen sind, auf ihre Einstellung zu ihrem neu erlernten L3-Deutsch auswirkt, bisher weder in der Türkei noch anderswo viel Aufmerksamkeit geschenkt. Diese Studie hofft, die Lücke zur Einstellung der türkischen NG-StudentInnen zum Erlernen der grammatikalischen Geschlechter im Deutschen durch die Technik der Umfragemethode bei der Datenerhebung und -analyse zu schließen.

Die Untersuchung der Einstellungen türkischer StudentInnen zu grammatikalischen Geschlechtern des Deutschen und Schwierigkeiten beim Erlernen derselben kann Lehrende bei der Entwicklung effektiver Methoden für den Unterricht des Geschlechts der Substantive in der deutschen Grammatik helfen. Darüber hinaus ist diese Studie auch wichtig, damit die Lehrenden verstehen können, welche Art von Strategien die Lernenden beim Erlernen des Geschlechts entwickeln.

Theoretische Grundlagen

Zur Einstellung zum Deutschlernen

Seit langem wird davon ausgegangen, dass die Einstellung zu einer Sprache sprachbezogene Verhalten im Lehr- und Lernprozess steuert (Ianos et al., 2023; Gardner, 1985). Nach Katz (1960: 168) ist eine Einstellung „die Veranlagung eines Individuums, ein Symbol, ein Objekt oder einen Aspekt dieser Welt in einer günstigen oder ungünstigen Weise zu bewerten“ (zitiert in Ngo und Eichelberger, 2019). Somit beeinflusst sie eine Vielzahl sprachlicher Verhaltensweisen, einschließlich der Frage, ob Lernende sich für das Erlernen einer Sprache entscheiden und in welchem Ausmaß sie sie anwenden (Kircher, Kutlu, und Vellinga, 2023; Jongbloed-Faber et al. 2016). Darüber hinaus haben die Einstellungen der Lernenden einen erheblichen Einfluss auf ihre Lernleistung (Le und Le, 2022; Weinburgh, 1998). Daher ist die Einstellung eines Lernenden zum Sprachenlernen eine der wichtigsten Determinanten für den Lernerfolg im Deutschen.

Andererseits deuten die Ergebnisse von Studien, die die Einstellung zum Deutschlernen in der Türkei untersuchen, darauf hin, dass die Einstellung der Lernenden zu Deutsch als L3 und L2 nicht positiv ist. Hanbay (2009) analysierte zum Beispiel die Einstellungen von Lernenden, die Deutsch als L3 in der Sekundarstufe lernen, in vier verschiedenen Dimensionen. Den Ergebnissen zufolge waren das Interesse und die Bereitschaft der Lernenden, Deutsch zu lernen, gering. Der wichtigste Grund dafür war zweifellos die mangelnde Erwartung und der fehlende Wunsch, Deutsch zu lernen. Die Ergebnisse der von Türköz und Bengisoy (2016) durchgeführten Umfrage unter Gymnasiasten haben ebenfalls gezeigt, dass der Wunsch der Lernenden, Deutsch zu lernen, gering ist und sie daher eine negative Einstellung zum Deutschlernen haben. Im Gegensatz dazu ergaben die Ergebnisse einer groß angelegten Studie von Balkaya (2017) mit insgesamt 1065 OberschülerInnen, dass die Lernenden zwar eine negative Einstellung zum L3-Deutschunterricht in der Schule hatten, ihr Wunsch, Deutsch zu lernen, jedoch hoch war. Andererseits wurden in den mit den StudentInnen der Deutschlehrausbildung durchgeführten Untersuchungen keine unterschiedlichen Ergebnisse im L2-Kontext erzielt. Küçük (2007) untersuchte zum Beispiel, ob es einen Unterschied in der Einstellung der StudentInnen zum Deutschlernen in Bezug auf ihren Lernstatus gibt. Die Ergebnisse zeigten keine positiven Einstellungen und keine Unterschiede zwischen den Gruppen, die Deutsch in Deutschland, allein und an der Universität lernten.

Einstellungen sind nicht angeboren und können sich zwischen Individuen und Gruppen unterscheiden (Ngo und Eichelberger, 2019). Daher kann es sein, dass die Komplexität des Sprachgebrauchs und der Regeln des Deutschen nicht den Erwartungen und Bestrebungen der Lernenden entspricht, was ihre Ängste erhöht und letztlich zu einer geringen Motivation führt. Viele Forscher (z. B. Oller, 1980; Brown 2000; Lennartsson, 2008; Csizér et al., 2010; Taşçı, 2019; Pan et al., 2023) belegen, dass Einstellungen zu Motivation führen, was wiederum den Erwerb von Kenntnissen in einer zweiten oder dritten Sprache zur Folge hat (Gömleksiz, 2010; Saville-Troike, 2006). Darüber hinaus stellten Dörnyei und Csizér (2002) fest, dass eine positive Einstellung das Erlernen einer Fremdsprache erleichtert, während eine negative Einstellung ein psychologisches Hindernis für das Lernen darstellt. Eine negative Einstellung gegenüber den grammatikalischen Geschlechtern, die eine der größten Schwierigkeiten für den Lernerfolg im Deutschen darstellt, kann jedoch dazu führen, dass die Lernenden ihre Ziele nicht erreichen. Ihre Einstellungen gegenüber den grammatikalischen Geschlechtern können sich in einem bestimmten Verhalten beim Deutschlernen widerspiegeln. Ohne Informationen über die Einstellung der Lernenden zu den grammatikalischen Geschlechtern ist es daher nicht möglich, Informationen über ihre Schwierigkeiten beim Deutschlernen, ihre akademischen Leistungen und die Art der Strategien, die sie im Lernprozess entwickeln, zu erhalten.

Grammatikalische Geschlechter des Deutschen

Alle Substantive im Deutschen haben eines der drei grammatischen Geschlechter und sind sehr komplex (Bender et al., 2011). Unter Berücksichtigung der Worthäufigkeit ist die Mehrheit der Substantive maskulin (39 %), gefolgt von feminin (35 %) und neutral (26 %) (Schiller und Caramazza, 2003).

Die Geschlechtszuweisung im Deutschen wird von vielen Forschern als willkürlich bezeichnet. Bei einigen Substantivgruppen wird das Geschlecht weitgehend von der Bedeutung abgeleitet und weitgehend durch semantische Regeln zugewiesen. Dem Menschen zugewiesene Geschlechterkonzepte können auch nicht-menschlichen Wesen zugewiesen werden und spiegeln humanspezifische Geschlechter wider. So sind zum Beispiel Jahreszeiten, Monate, Wochentage, Windrichtungen und alkoholische Getränke (außer Bier; neutral) maskulin. Auch eine Reihe von morphologischen Hinweisen kann helfen, das Geschlecht von Substantiven vorherzusagen (z. B. sind Substantive mit den Suffixen -er, -ist, -or, -ling, -ismus tendenziell maskulin). Einige Substantive, die auf “-er“ enden, sind jedoch nicht immer männlich (z. B. Zimmer; neutral). Ähnliche Merkmale gelten für feminine Substantive. Zahlen, Blumennamen sind feminin, und viele Früchte sind ebenfalls feminin (außer Apfel und Pfirsich, siehe Bender et al., 2011: 1824). Substantive mit den Suffixen “-heit, -keit, -ung, -schaft, -in, -ei, -ie“ und den Endungen von Fremdwörtern wie “-ion -age, -ur, -ik -anz -tät -ade -enz“ sind feminin. Andererseits sind die meisten Substantive, die auf “-e“ enden, zwar weiblich, aber einige Wörter können männlich sein (z. B. Name, Käse, Friede). Zudem sind Substantive, die männliche Personen und Berufe bezeichnen, männlich (z.B. Beamte, Junge). Dagegen sind substantivierte Adjektive (z.B. Schöne, Gute), substantivierte Verben (z.B. Schreiben, Essen), Namen von Metallen (z.B. Aluminium, Eisen) und chemischen Elementen neutral (z.B. Wolfram, Uran). Es gibt auch Suffixe, die es leichter machen zu erraten, ob ein Substantiv neutral ist oder nicht (z. B. Substantive mit Suffixen wie -chen, -lein, -um, -nis, -tum, -ment, -o). Wörter, die einem biologisch weiblichen Geschlecht angehören, insbesondere Substantive mit dem Diminutivsuffix “-chen“, können eine neutrale Tendenz aufweisen (z. B. Mädchen).

Die grammatikalischen Geschlechter werden im Deutschen durch einen Artikel angezeigt (Es gilt nicht für unbestimmte Artikel; siehe Walter et al., 2021: 748). Die deutschen Artikel werden als der (maskulin), die (feminin) und das (neutral) vorgestellt und sind im Wörterbuch fest mit Substantiven. Im Plural ist das Geschlecht nicht festgelegt und wird durch den Artikel des weiblichen Geschlechts (die) angegeben. Im Deutschen werden Substantive im Plural auf eine ganze Reihe verschiedener Arten gebildet, und es gibt keine Regeln, die einen Anhaltspunkt dafür geben, welche Form zu verwenden ist, so dass die Lernenden die Pluralform jedes Substantivs auswendig lernen müssen. Die Geschlechtsmarkierung von Singular- und Pluralnomen steht in Wechselwirkung mit Numerus und Kasus, und die Formen der Artikel variieren (siehe Tabelle 1). Es gibt also keine transparente Eins-zu-eins-Abbildung zwischen Form und Funktion (Walter et al., 2021).

Tabelle 1. Paradigma für den bestimmten Artikel im Deutschen

| Kasus | Singular | | | Plural |
|-----------|----------|---------|---------|-----------------------|
| | Maskulin | Feminin | Neutral | Für alle Geschlechter |
| Nominativ | der | die | das | die |
| Akkusativ | den | die | das | die |
| Dativ | dem | der | dem | den |
| Genitiv | des | der | des | der |

Es ist von vielen Forschern (z. B. Bender et al., 2011; Corbett, 1991; Köpcke und Zubin, 1983, 1984; Zubin und Köpcke, 1986; Hohlfeld, 2006; Schwichtenberg und Schiller, 2004) bewiesen worden, dass selbst diese einfachen, oben genannten Zuordnungsregeln selbst bei deutschen Muttersprachlern bewusst nicht verarbeiten. Für Deutschlernende als L2 oder L3 ist es daher naheliegend, die grammatischen Geschlechter als eine komplexe Situation zu charakterisieren.

Lernschwierigkeiten mit den grammatikalischen Geschlechtern des Deutschen

Während viele Sprachen (z.B. Turkish, English, usw.) kein grammatisches Geschlecht haben, ist das grammatische Geschlecht eine der stabilsten und beständigsten grammatischen Kategorien, die viele sprachliche Veränderungen in anderen Sprachen (z.B. Deutsch, Russisch, usw.) überdauert hat (Komarova, 2022; Hellinger und Motschenbacher, 2015). Sprecher, deren Muttersprache grammatikalisch geschlechtsspezifisch ist, prägen sich keine Substantive ein, um ihnen das richtige Geschlecht zuzuordnen, sondern entwickeln kognitiv eine Sensibilität für Hinweise, die die Auswahl erleichtern (Oliphant, 1998). Genauer gesagt, sie ordnen das Geschlecht nach den morphophonologischen (Endungen von Substantiven), semantischen (natürliches

Geschlecht) und syntaktischen (Kongruenz) Eigenschaften von Substantiven zu (z. B. Berman, 1986; Koehn, 1994; Müller, 1994; Bender et al., 2011; Saalbach et al., 2012; Misersky et al. 2019).

Im Gegensatz dazu gehört das grammatikalische Geschlecht zu den am schwierigsten zu erlernenden sprachlichen Merkmalen beim Erwerb oder Erlernen einer Zweitsprache (Arzt, 2013). Da es im Deutschen keine klare Logik hinter einer Geschlechtsunterscheidung für abstrakte und unbelebte Entitäten gibt (Komarova, 2022), haben Lernende zusätzliche Schwierigkeiten beim Erwerb des grammatikalischen Systems der Zielsprache (Peristeri et al., 2018). Dies wird insbesondere durch die Ergebnisse der Studien bestätigt, die zeigen, dass die Mehrzahl der häufigsten Fehler, die erwachsene Lernende beim Schreiben eines deutschen Textes machen, grammatikalische Fehler bei der Geschlechtsmarkierung sind (z.B. Rogers, 1984; Adyaman, 2019; Dürük, 2019; Kaya Soykan, 2021). Dabei haben sie Schwierigkeiten sowohl bei der lexikalischen Geschlechtszuweisung als auch bei der syntaktischen Geschlechtsvereinbarung. Da das Geschlecht eng mit den syntaktischen Aspekten selbst der einfachsten Sätze verbunden ist (Franck et al., 2008), ist das Erlernen und Verstehen dieses grammatikalischen Elements ein wichtiger Schritt, um die deutsche Sprache zu beherrschen. Nach Hopp (2016) hängen die Herausforderungen, die sich hinter der Geschlechtsmarkierung erwachsener Lernenden verbergen, eng mit der sprachlichen Kompetenz, dem lexikalischen Wissen über Geschlechterklassen und dem Lerntyp zusammen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die psycholinguistische Forschung eine wichtige Perspektive bietet, um zu verstehen, wie grammatikalische Geschlechter gespeichert und verarbeitet werden, und um effektive Lehrmethoden zu entwickeln. Der direkte Zugang zur Geschlechtszuweisung im Deutschen und eine grundlegende Analyse der Regeln lassen auf eine unterschiedliche mentale Organisation der Sprache und dementsprechend unterschiedliche Ansätze für die Vermittlung von Geschlecht schließen (Arzt, 2013). Gruppen mit unterschiedlichem Lernhintergrund und unterschiedlichen Merkmalen können jedoch bei der Zuordnung des Geschlechts ähnliche Verhaltensweisen zeigen. So werden z. B. im Deutschen sowohl bei fortgeschrittenen als auch bei leistungsschwachen Lernenden häufig Genderfehler beobachtet (z. B. Rogers, 1984; Koehn, 1994; Menzel und Tamaoka, 1995; Köpcke und Zubin, 2009). Die kognitive Verarbeitung, die hinter Fehlern bei der Geschlechtskennzeichnung steht, kann bei fortgeschrittenen Lernenden in Form einer falschen Formatierung auftreten, während sie bei diejenigen mit niedrigem Niveau häufig in Form einer Auslassung des grammatikalischen Geschlechts auftritt. Insbesondere zeigt sich, dass Lernende, deren Muttersprache Türkisch und L2 Englisch ist, sich aufgrund der pragmatischen Merkmale des Deutschen (Luijckx et al., 2022) nicht um das Geschlecht kümmern. Andererseits können der wachsende Wortschatz, die Regelbeschränkung und die Komplexität der Verwendung der Geschlechter nach grammatikalischen Mustern die Lernenden dazu veranlassen, die Geschlechter gedanklich neu zu ordnen.

Die Tendenz der Lernenden, die grammatikalischen Geschlechter in ihrer inneren Welt positiv oder negativ zu bewerten, bringt nämlich genau hier den Faktor "Einstellung" ins Spiel, der ihren Wunsch, Deutsch zu lernen, ihre Entschlossenheit, weiterzumachen, und ihre Motivation beeinflusst. Genauer gesagt könnten die Schwierigkeiten der Lernenden beim Erlernen des grammatikalischen Geschlechts auf ihre negativen Einstellungen zurückzuführen sein, die sich aus der Tatsache ergeben, dass jedes Substantiv im Deutschen ein Geschlecht hat, und aus der damit verbundenen Komplexität. Ziel dieser Studie ist es daher, die Einstellungen von der NG-StudentInnen auf Grundkursniveau zum grammatischen Geschlecht des Deutschen zu ermitteln. Insbesondere soll diese Untersuchung zeigen, wie die NG-StudentInnen (1) die Bedeutung des Erlernens der grammatikalischen Geschlechter, (2) die Schwierigkeiten beim Erlernen der grammatikalischen Geschlechter, (3) die Verwendung von Hinweisen bei der Geschlechtszuordnung und (4) die Verwendung von Selbstregulierungsstrategien beim Erlernen der grammatikalischen Geschlechter wahrnehmen. Darüber hinaus soll die Studie auch herausfinden, ob Variablen wie Geschlecht und Fachbereiche einen Einfluss auf die Einstellung der Studierenden haben. Zu diesem Zweck wurden die folgenden drei Forschungsfragen zu beantworten versucht:

- Welche Einstellungen haben NG-StudentInnen zum Erlernen der grammatischen Geschlechter im Deutschen?
- Verändert sich die Einstellung zum Erlernen der grammatikalischen Geschlechter des Deutschen je nach Geschlecht?

- Verändert sich die Einstellung zum Erlernen der grammatikalischen Geschlechter des Deutschen je nach den verschiedenen Fachbereichen?

Forschungsmethode

Forschungsdesign

Es wurde eine nicht-experimentelle deskriptive Studie durchgeführt, um herauszufinden, welche Einstellungen NG-StudentInnen zu den grammatikalischen Geschlechtern des Deutschen haben (Aggarwal und Ranganathan, 2019). Die TeilnehmerInnen der Studie wurden durch eine geschichtete Stichprobe, eine der Wahrscheinlichkeitsstichprobenmethoden, ausgewählt. Quantitative Daten wurden von NG-StudentInnen erhoben, um durch statistische Analysen messbare Informationen zu erhalten. Zu diesem Zweck wurden die Daten mittels selbstausgefüllter Fragebögen erhoben, um ihre Einstellungen in Abhängigkeit von Variablen wie Geschlecht und Fachbereich valide und zuverlässig zu bewerten (Garbarski, 2023). Die gewonnenen quantitativen Daten wurden mit SPSS-Version 24 statistisch ausgewertet.

TeilnehmerInnen

An dieser Studie nahmen insgesamt 208 StudentInnen (91 weibliche; 116 männliche) auf A1-Niveau teil, die den Kurs "Deutsch I" des Autors als Wahlfach belegten. Es handelte sich um StudentInnen des 3. Studienjahres, die an einer staatlichen technischen Universität in der Türkei in vier verschiedenen Fachbereichen studieren: Gastronomie und kulinarische Künste ($N=47$), Tourismusmanagement ($N=22$), Touristenführung ($N=43$) und Luftfahrtmanagement ($N=96$). Ihr Alter lag zwischen 20 und 22 Jahren. Da ihr Alter nahe beieinander lag, wurde die Frage, wie ihre Einstellungen in Abhängigkeit vom Alter waren, nicht untersucht. Die L1 der StudentInnen war Türkisch und L2 war Englisch. Sie belegten Deutsch als dritte Sprache (L3), um eine Sprachvoraussetzung für ihr Hauptfach zu erfüllen.

Instrument und Prozedur

Der Autor hat einen Fragebogen entwickelt, um die Einstellung der NG-StudentInnen zu den grammatikalischen Geschlechtern im Deutschen zu erfassen. Die Items des Fragebogens wurden auf der Grundlage einer umfassenden Analyse der Literatur zu den grammatischen Geschlechtern des Deutschen entwickelt (siehe Anhang). Der Fragebogen besteht aus 24 Items auf einer fünfstufigen Likert-Skala (1=stimme überhaupt nicht zu, 2=stimme nicht zu, 3=unentschieden, 4=stimme zu und 5=stimme voll und ganz zu). Der Fragebogen besteht aus zwei Teilen. In Abschnitt A wurden demografische Informationen wie Alter, Geschlecht und Fachbereich der NG-StudentInnen abgefragt. In Abschnitt B sind Fragen zur Einstellungsskala enthalten. Der Fragebogen wurde mit einer kleinen Gruppe pilotiert, um die Verständlichkeit der Items zu überprüfen und die Reliabilität und Validität des Instruments vor der eigentlichen Anwendung zu verifizieren. Der Cronbachs Alpha-Wert wurde mit .897 berechnet. Dies zeigt, dass die Skala sehr zuverlässig ist (Tayyar und Dilşeker, 2012). Um die Validitäts- und Reliabilitätswerte zu verbessern, wurde zunächst eine explorative Faktorenanalyse (EFA) durchgeführt, um die Faktorladungen und den Faktorisierungsstatus der Items zu ermitteln. Nach dem Reliabilitätstest wurde festgestellt, dass keines der Items eine Faktorladung unter 0.3 aufwies. Dies zeigt, dass Items mit einer Item-Total-Korrelation von 0.3 und höher die Personen gut unterscheiden. Als Ergebnis der Analysen ergaben sich Items in vier Dimensionen (Büyükoztürk, 2014). Wie aus Tabelle 2 ersichtlich, handelt es sich dabei um Einstellungen zur Bedeutung, Schwierigkeit, Verwendung von Hinweisen und Selbstregulierungsstrategien zum Erlernen der grammatikalischen Geschlechter des Deutschen.

Tabelle 2. Ergebnisse der Reliabilitätsanalyse für die Einstellungsskala

| Dimensionen | Cronbach's Alpha Koeffizient | Items |
|-------------------------------|------------------------------|---------------------------------------|
| Schwierigkeiten | .906 | (I5, I10, I12, I15, I17, I20) |
| Verwendung von Hinweisen | .717 | (I2, I8, I19, I23) |
| Bedeutung | .741 | (I3, I6, I9, I11, I14, I16, I21, I24) |
| Selbstregulierungs-strategien | .730 | (I1, I4, I7, I13, I18, I22) |

Die überarbeitete Version des Fragebogens wurde an insgesamt 208 NG-StudentInnen des Kurses Deutsch I im Herbstsemester des akademischen Jahres 2022-2023 vorgelegt. Nachdem NG-StudentInnen 10 Minuten lang über die Studie informiert worden waren, wurde der Fragebogen mit Papier und Bleistift im Klassenzimmer ausgefüllt.

Datenanalyse

Um zu prüfen, ob die von den NG-StudentInnen erhobenen quantitativen Daten normalverteilt sind, wurde der Shapiro-Wilk-Test angewandt, der als der aussagekräftigste Test zur Überprüfung der Normalitätsannahme gilt (Yıldırım und Gökpinar, 2012). Der Test zeigte, dass die Daten normalverteilt waren, da der p-Wert $>.05$ war. Deskriptive Statistiken wie Mittelwert und Standardabweichung wurden verwendet, um die vier Subskalen der Einstellungen NG-StudentInnen zum Erlernen der grammatikalischen Geschlechter des Deutschen zusammenzufassen. Darüber hinaus wurde der T-Test für unabhängige Stichproben verwendet, um die Unterschiede in ihren Einstellungen zum Erlernen der grammatikalischen Geschlechter des Deutschen in Bezug auf die Geschlechtsvariable zu analysieren. Schließlich wurde die einfache-ANOVA verwendet, um die Unterschiede zwischen ihren Einstellungen in Bezug auf die Abteilungsvariable festzustellen. Die Analysen wurden von der Forscherin persönlich durchgeführt.

Ergebnisse

Forschungsfrage 1: Welche Einstellungen haben NG-StudentInnen zum Erlernen der grammatischen Geschlechter im Deutschen?

Tabelle 3 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen der Einstellungen der NG-StudentInnen zu den grammatikalischen Geschlechtern des Deutschen nach den Dimensionen. Die Ergebnisse zeigen, dass NG-StudentInnen eine moderate Einstellung zum Erlernen der grammatikalischen Geschlechter des Deutschen haben.

Tabelle 3. Einstellungen von NG-StudentInnen zum Erlernen der grammatikalischen Geschlechter des Deutschen

| Dimensionen | \bar{X} | SS |
|-------------------------------|-----------|------|
| Schwierigkeiten | 3.224 | .607 |
| Verwendung von Hinweisen | 3.176 | .671 |
| Selbstregulierungs-strategien | 3.350 | .652 |
| Bedeutung | 3.295 | .579 |

Anmerkung: $N = 208$; \bar{X} = Mittelwert; SS = Standardabweichung

Ebenso zeigten sie, obwohl es keinen großen Unterschied zwischen den Dimensionen gab, eine mäßige Einstellung gegenüber der Verwendung von selbstregulierten Strategien beim Erlernen der grammatikalischen Geschlechter ($\bar{X}=3.350$; $SS=.652$), ihrer Bedeutung ($\bar{X}=3.295$; $SS: .579$), der Lernschwierigkeit ($\bar{X}=3.224$; $SS = .607$) bzw. der Verwendung von Hinweisen. Nach diesen Ergebnissen kann man nicht sagen, dass die Einstellung der NG-StudentInnen positiv oder negativ ist.

Forschungsfrage 2: Verändert sich die Einstellung zum Erlernen der grammatikalischen Geschlechter des Deutschen je nach Geschlecht?

Tabelle 4 zeigt die Ergebnisse des T-Tests für unabhängige Stichproben zu den Einstellungen der NG-StudentInnen zum Erlernen der grammatikalischen Geschlechter des Deutschen in nach der Geschlechtsvariable. Den Ergebnissen zufolge unterscheiden sich die Einstellungen der NG-StudentInnen zum Erlernen der grammatikalischen Geschlechter des Deutschen nicht signifikant nach ihrem Geschlecht.

Tabelle 4. T-Test-Ergebnisse der Einstellungen zum Erlernen der grammatikalischen Geschlechter des Deutschen nach der Geschlechtsvariable

| Dimensionen | Geschlecht | N | \bar{X} | SS | df | t | p |
|--------------------------|------------|-----|-----------|------|-----|------|------|
| Schwierigkeiten | männlich | 117 | 3.249 | .629 | 206 | .670 | .157 |
| | weiblich | 91 | 3.192 | .578 | | | |
| Verwendung von Hinweisen | männlich | 117 | 3.194 | .685 | 206 | .431 | .619 |

| | | | | | | | |
|-------------------------------|----------|-----|-------|------|-----|-------|------|
| | weiblich | 91 | 3.153 | .656 | | | |
| Selbstregulierungs-strategien | männlich | 117 | 3.344 | .656 | 206 | -.136 | .739 |
| | weiblich | 91 | 3.357 | .650 | | | |
| Bedeutung | männlich | 117 | 3.275 | .553 | 206 | -.547 | .969 |
| | weiblich | 91 | 3.320 | .613 | | | |

*Signifikanz: $p < .05$

Ein höherer Mittelwert in den Dimensionen Schwierigkeit ($t_{[208]} = .670$; $p = .157$) und Verwendung von Hinweisen ($t_{[208]} = .431$; $p = .619$) deutet darauf hin, dass die Männlichen eine positivere Einstellung eine positivere Einstellung hatten als die Weiblichen. Im Gegensatz dazu hatten die Weiblichen ein höherer Mittelwert in den Dimensionen Bedeutung ($t_{[208]} = -.547$; $p = .969$) und Selbstregulierung ($t_{[208]} = -.136$; $p = .739$).

Forschungsfrage 3: Verändert sich die Einstellung zum Erlernen der grammatikalischen Geschlechter des Deutschen je nach den verschiedenen Fachbereichen?

Tabelle 5 zeigt die Ergebnisse der einfachen ANOVA, mit dem geprüft wurde, ob es einen signifikanten Unterschied in den Einstellungen der NG-StudentInnen zum Erlernen der grammatikalischen Geschlechter des Deutschen nach ihren Fachbereichen gibt. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Einstellung der NG-StudentInnen zum Erlernen der grammatikalischen Geschlechter des Deutschen in allen Einstellungsdimensionen zwischen den vier Fachbereichen nicht signifikant unterscheidet (Schwierigkeit: $F = [3, 204] = 2.784$, $p = .042$; Verwendung von Hinweisen $F = [3, 204] = .434$, $p = .729$; Selbstregulierung: $F = [3, 204] = 1.172$, $p = .321$ und Bedeutung: $F = [3, 204] = .713$, $p = .546$).

Tabelle 5. Die einfachen ANOVA-Ergebnisse der Einstellungen zum Erlernen der grammatikalischen Geschlechter des Deutschen nach den Fachbereichen

| Dimensionen | Fachbereiche | SSE | df | QMW | F | p |
|-------------------------------|-----------------------|--------|-----|-------|-------|------|
| Schwierigkeit | Zwischen den Gruppen | 3.003 | 3 | 1.001 | 2.784 | .042 |
| | Innerhalb der Gruppen | 73.360 | 204 | .360 | | |
| | Gesamt | 76.363 | 207 | | | |
| Verwendung von Hinweisen | Zwischen den Gruppen | .592 | 3 | .197 | .434 | .729 |
| | Innerhalb der Gruppen | 92.852 | 204 | .455 | | |
| | Gesamt | 93.444 | 207 | | | |
| Selbstregulierungs-strategien | Zwischen den Gruppen | 1.492 | 3 | .497 | 1.172 | .321 |
| | Innerhalb der Gruppen | 86.533 | 204 | .424 | | |
| | Gesamt | 88.024 | 207 | | | |
| Bedeutung | Zwischen den Gruppen | .721 | 3 | .240 | .713 | .546 |
| | Innerhalb der Gruppen | 68.779 | 204 | .337 | | |
| | Gesamt | 69.499 | 207 | | | |
| Einstellung | Zwischen den Gruppen | .621 | 3 | .207 | .752 | .522 |
| | Innerhalb der Gruppen | 56.100 | 204 | .275 | | |
| | Gesamt | 56.720 | 207 | | | |

Anmerkung: $N = 208$; SSE = Residuenquadratsumme; QMW : quadratisches Mittel

*Signifikanz: $p < .05$

Auch die Einstellungen zum Erlernen der grammatikalischen Geschlechter des Deutschen unterscheiden sich nicht signifikant zwischen den vier Fachbereichen ($F = [3, 204] = .752$, $p = .522$). Dies bedeutet, dass es keinen Gesamtunterschied in der Einstellung zum Erlernen der grammatikalischen Geschlechter des Deutschen in Abhängigkeit von der Abteilung der NG-StudentInnen gibt.

Diskussion

In dieser Studie wurden die Einstellungen von NG-StudentInnen zum Erlernen der grammatikalischen Geschlechter des Deutschen in den Dimensionen Schwierigkeit, Verwendung von Hinweisen, Selbstregulierungsstrategien und Bedeutung untersucht. Außerdem wurden ihre Einstellungen in Abhängigkeit von den unabhängigen Variablen Geschlecht und Fachbereich gemessen. Die Studie ergab, dass die Einstellungen der türkischen NG-StudentInnen zu den Geschlechtern des Deutschen auf einem mittleren Niveau liegen. Genauer gesagt, hatten sie weder eine positive noch eine negative Einstellung zu den

grammatikalischen Geschlechtern des Deutschen. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass sie Anfänger im L3 Deutschen sind und die Regelbeschränkungen und Ausnahmen in Bezug auf die Geschlechter nicht vollständig wahrnehmen können. Nach Rothmans (2015) typologischem Prioritätsmodell argumentiert er, dass die typologische Ähnlichkeit zwischen einer der Sprachen, die L3-Lernende bereits kennen, der entscheidende Faktor für die Wahl der Ausgangssprache für die L3-Grammatik ist, und nicht die Reihenfolge des Erwerbs. In der Zwischenzeit kann die Sprache, die nicht gewählt wird, der L3 in der Ausgangssituation keine Merkmale hinzufügen, selbst wenn sie nützlicher ist als die Merkmale der gewählten Sprache (Brown, 2020a). Der Grund dafür, dass die Einstellung der NG-StudentInnen zum Erlernen der grammatischen Geschlechter in L3 Deutsch weder positiv noch negativ ist, könnte darin liegen, dass sie den Prozess der zwischensprachlichen Entwicklung in einem Sprachsystem gestoppt haben, das sie aufgrund ihrer Sprachlernerfahrungen als Ergebnis der Übergeneralisierung des Fehlens grammatischer Geschlechter in L1 Türkisch und L2 Englisch entwickelt haben. Dieses Ergebnis der Studie steht im Einklang mit der Hypothese von Slabakova (2017), dass kognitive und erfahrungsbedingte Faktoren die Übertragung bestimmter sprachlicher Merkmale verhindern können.

Ein weiteres wichtiges Ergebnis war, dass es keinen signifikanten Unterschied in den Einstellungen der NG-StudentInnen zu den grammatischen Geschlechtern des Deutschen nach der Geschlechtsvariable gab. Einige Forscher (z. B. Flynn et al., 2004; Westergaard et al., 2017) argumentieren, dass die sprachlichen Vorkenntnisse der Lernenden, unabhängig vom Geschlecht, in der Anfangsphase jeder neu erlernten Sprache entstehen und unvermeidbar sind. Sabourin (2001) kam zu dem Schluss, dass Lernende, deren L1 das grammatische Geschlecht beinhaltet, L2-Deutsch schneller erwerben als ihre Altersgenossen, die L1-Englisch lernen. Im Gegensatz dazu fand Jaensch (2012) heraus, dass Sprecher mit Kenntnissen des grammatischen Geschlechts aus ihrer L1 Spanisch in der L3 Deutsch schlechter abschnitten als japanische Muttersprachler ohne vorherige Erfahrung mit dem grammatischen Geschlecht. Die wichtigste Determinante für die Leistung beim Erwerb des grammatischen Geschlechts könnte daher der Altersfaktor sein. Rodina (2008) fand zum Beispiel heraus, dass einsprachige Russen schon früh eine semantische Cueing-Strategie für die Zuweisung grammatischer Geschlechter entwickelten. Die Einstellung zur Verwendung von Hinweisen, einer der Dimensionen der Einstellungsskala in der vorliegenden Studie, lag auf einem mittleren Niveau. Tatsächlich war der Mittelwert bei den Männlichen niedriger als bei den Weiblichen. Daraus lässt sich schließen, dass erwachsene L3-Deutschlernende die Einstellung zur Verwendung von Hinweisen bei der Markierung der Geschlechter von Substantiven langsamer wahrnehmen als frühe Lernende. Dieses Ergebnis steht im Einklang mit Forschungsergebnissen (z. B. Pérez-Pereira, 1991; Perona Jara, 2015; Ogneva, 2023), die zu dem Schluss kommen, dass Kinder das Geschlecht von Substantiven durch eingebettete morphologische Hinweise beim Erwerb des Geschlechts zuordnen. Bei Erwachsenen entwickelt sich dies zu wahrgenommener lexikalischer Ähnlichkeit zwischen L1 und L2, gefolgt von phonologischer Ähnlichkeit, dann morphologischer und syntaktischer Ähnlichkeit (Brown, 2020a).

Das letzte wichtige Ergebnis war, dass es keinen signifikanten Unterschied in der Einstellung der NG-StudentInnen zum Erlernen der grammatikalischen Geschlechter des Deutschen je nach Fachbereich gab. Diese Studie legt nahe, dass sich die Einstellungen zum Erlernen der grammatikalischen Geschlechter des Deutschen nicht nach den Fachbereichen der NG-StudentInnen auf Grundkursniveau unterscheiden. Dieses Ergebnis steht im Einklang mit Brown (2020b) Behauptung, dass Faktoren wie metalinguistisches Bewusstsein und Bildungserfahrung nicht unbedingt die Anfangsphase des Erwerbs beeinflussen. Die Übertragung aller zuvor bekannten sprachlichen Kenntnisse zu Beginn des L3-Erwerbs kann vorhergesagt werden, muss sich aber nicht unbedingt zwischen den Lernenden signifikant unterscheiden. White et al. (2004) untersuchten beispielsweise den Erwerb von Geschlechts- und Zahlübereinstimmung in L2-Spanisch durch L1-Englisch- und L1-Französisch-Lernende und stellten fest, dass Lernende mit niedrigem, mittlerem und fortgeschrittenem Niveau bei der Geschlechtszuordnung ähnlich abschnitten.

Aus diesen Ergebnissen lässt sich ableiten, dass es die wichtigsten Hinweise darauf gibt, dass Anfänger ihre L1-Türkisch- und L2-Englisch-Erfahrungen intensiv auf den L3-Deutsch-Lernprozess übertragen. Ihr unzureichender Schwierigkeitsgrad, die Selbstkontrolle, die Verwendung von Aufforderungen und die Wichtigkeit, die die Dimensionen der Einstellung zum Erlernen der grammatikalischen Geschlechter des Deutschen darstellen, stehen möglicherweise in engem Zusammenhang mit ihrem mäßigen Niveau des metakognitiven Bewusstseins beim Erlernen des Deutschen.

Schlussfolgerung

Die Ergebnisse dieser Studie, in der die Einstellungen von den StudentInnen auf Grundkursniveau zu den grammatikalischen Geschlechtern des Deutschen untersucht wurden, haben theoretische und praktische Implikationen. Erstens wurde festgestellt, dass die Einstellung der NG-StudentInnen zu den grammatikalischen Geschlechtern des Deutschen, das sie als Drittsprache gelernt haben, nicht positiv ist. Theoretisch könnte dies bedeuten, dass Lernende, deren Muttersprache kein grammatikalisches Geschlecht enthält, eine negative Einstellung dazu haben, wenn sie in der Zielsprache auf solche sprachlichen Merkmale stoßen, und somit auch eine negative Einstellung gegenüber dem Erlernen der Zielsprache haben könnten. Außerdem wurde festgestellt, dass es den NG-StudentInnen an kognitivem Wissen über die grammatikalischen Geschlechter in Bezug auf Schwierigkeiten, Bedeutung, Verwendung von Hinweisen und Selbstreguliertenstrategien fehlte. Um ihnen zu helfen, die Fähigkeit zur Unterscheidung der grammatikalischen Geschlechter des Deutschen zu erwerben, sollten sie daher ermutigt werden, ihre Lernfähigkeiten zu verinnerlichen und ihr Wissen im Lernprozess anzuwenden und zu übertragen.

Zweitens zeigte sich, dass Weibliche eher dazu neigen, die Bedeutung der grammatikalischen Geschlechter und Selbstreguliertenstrategien beim Lernen von L3-Deutsch zu nutzen. Männliche hingegen hatten eine etwas positivere Einstellung zur Schwierigkeit der grammatikalischen Geschlechter und zur Verwendung von Hinweisen. Da das Lernen individuell unterschiedliche Entwicklungsmerkmale aufweist, ist es wahrscheinlich, dass dies die Einstellungswerte der StudentInnen gegenüber den grammatikalischen Geschlechtern manipuliert. Andererseits unterstützt die höhere Tendenz von den Weiblichen zur Verwendung von Selbstregulierungsstrategien im Vergleich zu den Männlichen erneut die Forschungsergebnisse aus der Fremdsprachenforschung im Allgemeinen, dass weibliche Lerner ein rigoroseres Verhalten bei der Auswahl von Sprachlernstrategien und -fähigkeiten zeigen.

Schließlich hat die vorliegende Studie gezeigt, dass die Fachbereichsvariable der erwachsenen Lernenden und dementsprechend ihr unterschiedlicher Lernhintergrund die Einstellungen zu den grammatikalischen Geschlechtern zunächst nicht positiv beeinflusst. Es wird jedoch vorhergesagt, dass die Einstellung zum Erlernen der grammatikalischen Geschlechter mit zunehmendem L3-Deutsch-Niveau positiv ansteigt. Theoretisch ist das grammatikalische Geschlecht das wichtigste sprachliche Merkmal der deutschen Sprache, und es ist für künftige Sprachlehrer von entscheidender Bedeutung, kreativere und effektivere Lernmaterialien speziell zu diesem Thema zu entwerfen und es in den Lernprozess zu integrieren. Darüber hinaus können Schwierigkeiten bei der Unterscheidung der grammatikalischen Geschlechter die Angst der Lernenden vor dem Erlernen der deutschen Sprache verstärken und somit die Wahrscheinlichkeit einer negativen Einstellung erhöhen. Das Konzept des grammatikalischen Geschlechts ist nicht nur ein festes, dauerhaftes sprachliches Merkmal, das in Substantiven eingebettet ist. Die Anordnung von Substantiven in Sätzen, ihre Variation im Zusammenhang mit verschiedenen Präpositionen und die Komplexität des deutschen Kasusystems müssen durch verständliche und unterhaltsame Lernaktivitäten vermittelt werden, um die kognitive Belastung der Lernenden zu verringern.

Literaturverzeichnis

- Aggarwal, R., & Ranganathan, P. (2019). Study designs: Part 2 – Descriptive studies. *Perspectives in Clinical Research*, 10(1), 34–36. https://doi.org/10.4103%2Fpicr.PICR_154_18
- Adıyaman, A. (2019). *Interferenzfehler beim Erlernen des Deutschen als Zweitfremdsprache für DaF-Studenten mit türkischer Muttersprache (Eine empirische Untersuchung im mündlichen und schriftlichen Bereich: Am Beispiel an der Anadolu Universität)* [Doktorarbeit, Anadolu Universität]. Ulusal Tez Merkezi.
- Al-Houti, S. K., & Aldaihani, S. M. (2018). Letting the cat out of the bag: EFL college students' attitudes towards learning English idioms. *International Journal of Higher Education*, 7(1), 140-150. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v7n1p140>
- Arzt, J. (2013). *The Effect of different teaching techniques on acquiring the grammatical gender of nouns in German as a foreign language*. [Honors Thesis]. University of Alberta. <https://doi.org/10.7939/R3DV1CP5H>

- Arzt, J., & Kost, C. (2016). Effect of different teaching techniques on the acquisition of grammatical gender by beginning German second language learners. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 49(1), 1-23. <https://doi.org/10.1111/tger.10207>
- Balkaya, Ş. (2017). *Einstellungen, vorurteile und stereotype von Türkischen gymnasiasten gegenüber Deutschen und Deutscher sprache* [Magisterarbeit, Muğla Sıtkı Koçman Universität]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bassetti, B. (2007). Bilingualism and thought: Grammatical gender and concepts of objects in Italian-German bilingual children. *International Journal of Bilingualism*, 11(3), 251–273. <https://doi.org/10.1177/13670069070110030101>
- Bender, A., Beller, S., & Klauer, K. C. (2011). Grammatical gender in German: A case for linguistic relativity? *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 64(9), 1821–1835. <https://doi.org/10.1080/17470218.2011.582128>
- Berman, R. (1986). Acquisition of Hebrew. D. I. Slobin (Ed.). In *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition* (pp. 255–372). Lawrence Erlbaum.
- Brown, M. M. (2020a). Grammatical gender acquisition in sequential trilinguals: Influence of a gendered L1 vs. L2. *Proceedings of the Linguistic Society of America*, 5(1), 331–344. <https://doi.org/10.3765/plsa.v5i1.4712>.
- Brown, H.D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4th Ed.). Prentice-Hall.
- Brown, M. M. (2020b). Third language grammatical gender and number acquisition in a German-like artificial language. https://static1.squarespace.com/static/5962a9593e00be4fb1e5bd99/t/5edfb77242dfc00537344fe7/1591719794990/Brown_QP1_Final.pdf
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Csiz'er, K., Kormos, J. & Sarkadi, A. (2010). The dynamics of language learning attitudes and motivation: Lessons from an interview study of dyslexic language learners. *The Modern Language Journal*, 94(3), 470-487. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2010.01054.x>
- Delisle, J. R. (1985). Counseling gifted person: A lifelong concern: An editorial. *Roeper Review*, 8(1), 5-6. <https://doi.org/10.1080/02783198509552917>
- Dörnyei, Z. & Csizér, K. (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal national survey. *Applied Linguistics*, 23(4), 421-462. <https://doi.org/10.1093/applin/23.4.421>
- Dürük, G. (2019). Analyse und bewertung der fehler der studierenden mit Türkisch als muttersprache bei der textproduktion im Deutschunterricht. [Magisterarbeit, Trakya Universität]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Flynn, S., Foley, C., & Vinnitskaya, I. (2004). The Cumulative-Enhancement Model for language acquisition: Comparing adults' and children's patterns of development in first, second and third language acquisition of relative clauses. *International Journal of Multilingualism*, 1, 3–16. <http://doi.org/10.1080/14790710408668175>
- Franck, E., De Raedt, R., Barbez, C., & Rosseel, Y. (2008). Psychometric properties of the Dutch Rosenberg self-esteem scale. *Psychologica Belgica*, 48(1), 25-35. <https://doi.org/10.5334/pb-48-1-25>
- Garbarski, D. (2023). The measurement of gender expression in survey research. *Social Science Research*, 110, 102845. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2022.102845>
- Gömleksiz, M. N. (2010). An evaluation of students' attitudes toward English language learning in terms of several variables. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 913–918. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.258>

- Hanbay, O. (2009). 10. sınıf öğrencilerinin farklı değişkenlere göre ikinci yabancı dil olarak Almancaya yönelik tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 79-91. <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423879044.pdf>
- Hohlfeld, A. (2006). Accessing grammatical gender in German: The impact of gender-marking regularities. *Applied Psycholinguistics*, 27(2), 127 – 142. <https://doi.org/10.1017/S0142716406060218>
- Hopp, H. (2016). Learning (not) to predict: Grammatical gender processing in second language acquisition. *Second Language Research*, 32(2), 277-307. <https://doi.org/10.1177/0267658315624960>
- Ianos, M. A., Hinostroza-Castillo, U., Senar, F., & Petreñas, C. (2023): Predicting language use in Catalonia (Spain): the role of implicit and explicit language attitudes. *International Journal of Multilingualism*, 0(0). <https://doi.org/10.1080/14790718.2023.2170382>
- Jaensch, C. (2012). Acquisition of L3 German: Do some learners have it easier? J. C. Amaro, S. Flynn & J. Rothman (eds.), In *Third Language Acquisition in Adulthood* (pp. 165–194). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/sibil.46.12jae>
- Kaya Soykan, D. (2021). *Übersetzungsanalyse und Fehlerlinguistik Analyse von Übersetzungen türkischer Studierenden der Abteilung für Übersetzungswissenschaften und das analytische Einordnen deren Fehler* [Doktorarbeit, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kircher, R., Kutlu, E., & Vellinga, M. (2023). *Promoting minority language use to foster revitalisation: Insights from new speakers of West Frisian*. PsyArXiv Preprints. <https://psyarxiv.com/m6ej3/>
- Koehn, C. (1994). The acquisition of gender and number morphology within NP. J. Meisel (Ed.). In *Bilingual first language acquisition. French and German grammatical development* (pp. 29-51). John Benjamins Publishing Company.
- Komarova O. O. (2022). *Grammatical gender transfer in foreign language acquisition: L2 English in learning L3 German by Russian native speakers*. [Unpublished Master's Thesis]. National Research Tomsk State University.
- Köpcke, K. & Zubin, D. A. (2009). Genus. E. Hentschel, & P. M. Vogel (Hrsg.). In *Deutsche Morphologie* (S. 132-154). de Gruyter.
- Küçük, O. (2007). *Almanca eğitimi alan öğrencilerinin Almanca dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Le, X. M., & Le, T. T. (2022). Factors affecting students' attitudes towards learning English as a foreign language in a tertiary institution of Vietnam. *International Journal of TESOL & Education*, 2(2), 168–185. <https://doi.org/10.54855/ijte.22229>
- Lennartsson, F. (2008). *Students' motivation and attitudes towards learning a second language: British and Swedish students' points of view*. Digitala Vetenskapliga Arkivet. <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A206523&dswid=7678>
- Lew-Williams, C.; Fernald, A. (2007). Young children learning Spanish make rapid use of grammatical gender in spoken word recognition. *Psychological Science*, 18(3), 193–198. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01871.x>
- Luijckx, A., Gerritsen, M., & van Mulken, M. (2022). The importance of raising teachers' and students' awareness of pragmatics in German second language writing: a study of the effect of grammatical and lexical errors compared to pragma-linguistic infelicities. *Language Awareness*, 31(1), 137-154. <https://doi.org/10.1080/09658416.2021.2012479>
- Menzel, B., & Tamaoka, K. (1995). Der? Die? Das? Genuszuweisung bei Anfängern: Zufall, Pauken oder Strategie? *Deutsch als Fremdsprache*, 32(1), 12-22.

- Misersky, J., Majid, A., & Snijders, T. M. (2019). Grammatical gender in German influences how role-nouns are interpreted: Evidence from ERPs. *Discourse Process*, 56(8), 643–654. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2018.1541382>
- Müller, N. (1994). Gender and number agreement within DP. J.M. Meisel (Ed.). In *Bilingual First Language Acquisition: French and German Grammar Development* (pp. 53–88). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/lald.7.05mul>
- Ngo, H., & Eichelberger, A. (2019). College students' attitudes toward ICT use for English learning. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 15(1), 231–244. https://www.researchgate.net/publication/335777081_College_Students'_Attitudes_toward_ICT_Use_for_English_Learning
- Ogneva, A. (2023). A review on grammatical gender acquisition in monolingual Spanish-speaking children. *Onomázein*, 59. <http://dx.doi.org/10.7764/onomazein.59.03>
- Oliphant, K. (1998). Acquisition of grammatical gender in Italian as a foreign language. *Canadian Modern Language Review*, 54(2), 239–262. <https://doi.org/10.3138/cmlr.54.2.239>
- Oller, J. W., Jr. (1980). Language testing research (1979–1980). *Annual Review of Applied Linguistics*, 1, 124 – 150. <https://doi.org/10.1017/S0267190500000544>
- Pan, A-J., Lai, C-F., & Kuo, H-C. (2023). Investigating the impact of a possibility-thinking integrated project-based learning history course on high school students' creativity, learning motivation, and history knowledge. *Thinking Skills and Creativity*, 47, 101214. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101214>
- Pérez-Pereira, M. (1991). The acquisition of gender: What Spanish children tell us. *Journal of Child Language*, 18(3), 571 – 590. <https://doi.org/10.1017/s0305000900011259>
- Peristeri, E., Tsimpli, I., Sorace, A., & Tsapkini, K. (2018). Language interference and inhibition in early and late successive bilingualism. *Bilingualism: Language and Cognition*, 21(5), 1009-1034. <https://doi.org/10.1017/S1366728917000372>
- Rodina, Y. (2008). *Semantics and morphology: The acquisition of grammatical gender in Russian* [Unpublished Doctoral thesis]. University of Tromsø.
- Rogers, M. (1984). On major types of written error in advanced students of German. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 22(1), 1–40. <https://doi.org/10.1515/iral.1984.22.1.1>
- Rogers, M. (1987). Learners' difficulties with grammatical gender in German as a foreign language. *Applied Linguistics*, 8(1), 48–74. <https://doi.org/10.1093/applin/8.1.48>
- Rothman, J. (2015). Linguistic and cognitive motivations for the Typological Primacy Model (tpm) of third language (L3) transfer: Timing of acquisition and proficiency considered. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(2), 179–190. <http://doi.org/10.1017/S136672891300059X>.
- Saalbach, H., Imai, M., & Schalk, L. (2012). Grammatical gender and inferences about biological properties in German-speaking children. *Cognitive Science*, 36(7), 1251-1267. <https://doi.org/10.1111/j.1551-6709.2012.01251.x>
- Sabourin, L. (2001). L1 effects on the processing of grammatical gender in L2. *EUROSLA Yearbook* 1(1), 159–169. <http://dx.doi.org/10.1075/eurosla.1.13sab>
- Sabourin, L., Stowe, L. A., & de Haan, G. J. (2006). Transfer effects in learning a second language grammatical gender system. *Second Language Research*, 22(1), 1-29. <https://doi.org/10.1191/0267658306sr259oa>
- Salamoura, A., & Williams, J. N. (2007). The representation of grammatical gender in the bilingual lexicon: Evidence from Greek and German. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10(3), 257-275. <https://doi.org/10.1017/S1366728907003069>

- Salmons, J. (1993). The structure of the lexicon: Evidence from German gender assignment. *Studies in Language*, 17(2), 411–435. <https://doi.org/10.1075/sl.17.2.06sal>
- Schiller, N. O., & Caramazza, A. (2003). Grammatical feature selection in noun phrase production: Evidence from German and Dutch. *Journal of Memory and Language*, 48(1), 169–194. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0749-596X\(02\)00508-9](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0749-596X(02)00508-9)
- Schriefers, H., & Teruel, E. (2000). Grammatical gender in noun phrase production: The gender interference effect in German. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 26(6), 1368–1377. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.26.6.1368>
- Sera, M. D., Elieff, C., Forbes, J., Burch, M. C., Rodríguez, W., & Dubois, D. P. (2002). When language affects cognition and when it does not: An analysis of grammatical gender and classification. *Journal of Experimental Psychology: General*, 131(3), 377–397. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.131.3.377>
- Slabakova, R. (2017). The scalpel model of third language acquisition. *International Journal of Bilingualism*, 21(6), 651–665. <http://doi.org/10.1177/1367006916655413>.
- Spinner, P., & Juffs, A. (2008). L2 grammatical gender in a complex morphological system: The case of German. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 46(4), 315–348. <https://doi.org/10.1515/IRAL.2008.014>
- Tanir, A. (2020). learning difficulties in German as a third language experienced by Turkish undergraduate students. *International Education Studies*, 13(6), 131-145. <https://doi.org/10.5539/ies.v13n6p131>
- Taşçı, S. (2019). Initial career motives and demotivation of English language teachers in Turkish context. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(3), 138-150. <http://dx.doi.org/10.29228/ijlet.36884>
- Tayyar, N. Ve Dilşeker , F. (2012). Devlet ve Vakıf Üniversitelerinde Hizmet Kalitesi ve İmajın Öğrenci Memnuniyetine Etkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 185-203. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/217217>
- Türköz, S., & Bengiso, A. (2022). Ortaöğretim öğrencilerinin ikinci yabancı dile (Almanca) yönelik tutumlarının incelenmesi. *International Journal of Su-Ay Development Association (IJOEDA)*, 1(1), 20-32. <http://www.samder.org/index.php/tst/article/view/52v>
- Vernich, L. A. (2017). Does learning a foreign language affect object categorization in native speakers of a language with grammatical gender? The case of Lithuanian speakers learning three languages with different types of gender systems (Italian, Russian and German). *International Journal of Bilingualism*, 23(2), 417–436. <https://doi.org/10.1177/1367006917728593>
- Verweken, D., & Hannover, B. (2015). Yes I can! Effects of gender fair job descriptions on children's perceptions of job status, job difficulty, and vocational self-efficacy. *Social Psychology*, 46(2), 76–92. <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000229>
- Vigliocco, G., Warren, J., Siri, S., Arciuli, J., Scott, S., & Wise, R. (2006). The role of semantics and grammatical class in the neural representation of words. *Cerebral Cortex*, 16(12), 1790–1796. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhj115>
- Walter, A., Fritzsche, T., & Höhle, B. (2021). Grammatical gender acquisition in German: Three-Year-Old children use phonological cues to learn the gender of novel nouns. D. Dionne & L-A. Vidal Covas (Eds.). In *Proceedings of the 45th Annual Boston University Conference on Language Development* (Vol. 2, pp. 746–760). Cascadilla Press.
- Westergaard, M., Mitrofanova, N., Mykhaylyk, R., & Rodina, Y. (2017). Crosslinguistic influence in the acquisition of a third language: The Linguistic Proximity Model. *International Journal of Bilingualism*, 21(6), 666–682. <http://doi.org/10.1177/1367006916648859>.

White, L., Valenzuela, E., Kozłowska-Macgregor, M., & Leung, I. (2004). Gender and number agreement in non-native Spanish. *Applied Psycholinguistics*, 25(1), 105-133. <https://doi.org/10.1017/S0142716404001067>

Yıldırım, N., & Gökçınar, F. (2012). Bazı normallik testlerinin 1.tip hataları ve güçleri bakımından kıyaslanması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 109-115. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sdufenbed/issue/20797/222114>

Ethische Betrachtung

Vor der Datenerhebung wurde die ethische Genehmigung des Ethikausschusses für wissenschaftliche Forschung und Veröffentlichungen der Technischen Universität Iskenderun vom 09.05.2022 mit der Beschlussnummer 2022-57973 eingeholt.

Anhang: Skala zur Einstellung der Lernenden zum Erlernen der grammatikalischen Geschlechter des Deutschen

Liebe Studierende,

Das Hauptziel dieser Studie ist es, die Einstellung der Lernenden zum Erlernen der grammatischen Geschlechter des Deutschen als Drittsprache im Hinblick auf die Aspekte Schwierigkeit, Bedeutung, Verwendung von Hinweisen und Selbstkontrollstrategien zu analysieren. Die gewonnenen Erkenntnisse werden ausschließlich zu wissenschaftlichen Zwecken verwendet.

Bitte geben Sie keine Informationen zu Ihrer Identität an. Wir danken Ihnen für Ihre Beiträge.

Abschnitt A: Demografische Informationen

Geschlecht männlich () weiblich ()
 Alter
 Fachbereich

Abschnitt B: Einstellungen zu den grammatikalischen Geschlechtern im Deutschen

Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? Denken Sie daran, dass es keine richtige oder falsche Antwort gibt; antworten Sie einfach so genau wie möglich.

| Dimensionen | Item-Nummer | Items | | | | | |
|-------------|-------------|--|-----------------------|-----------------|---------------|-----------|-------------------------|
| | | | stimme stark nicht zu | stimme nicht zu | unentschieden | stimme zu | stimme voll und ganz zu |
| Bedeutung | 3 | Die grammatischen Geschlechter sind für Deutschlerner sehr wichtig. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 6 | Deutschlerner sollten die grammatikalischen Geschlechter kennenlernen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 9 | Deutschlehrer sollten mehr Zeit für den Unterricht der grammatischen Geschlechter aufwenden. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 11 | Für die grammatischen Geschlechter sollte ein eigener Lehrplan erstellt werden. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 14 | Die grammatischen Geschlechter sind wichtig, weil sie häufig und gebräuchlich sind. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | | |
|-------------------------------------|----|--|---|---|---|---|---|
| | 16 | Es ist nicht möglich, einen Satz auf Deutsch zu bilden, ohne die grammatischen Geschlechter zu lernen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 21 | Im Deutschen müssen alle Substantive mit ihrem Geschlecht auswendig gelernt werden. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 24 | Die grammatikalischen Geschlechter sind wichtig, weil sie die Kompetenz widerspiegeln und die Kenntnis der Muttersprache zeigen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Schwierigkeiten | 5 | Das Erlernen der grammatikalischen Geschlechter im Deutschen ist schwierig und kompliziert. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 10 | Ich finde es schwierig, grammatikalische Geschlechter im Deutschen zu unterscheiden. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 12 | Die grammatikalischen Geschlechter im Deutschen sind schwierig, deshalb lerne ich sie nicht gerne. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 15 | Ich kann deutsche grammatische Geschlechter in Sätzen analysieren und darüber nachdenken. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 17 | Die deutschen grammatikalischen Geschlechter sind schwierig, weil sie im Türkischen und Englischen keine Entsprechung haben. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 20 | Die deutschen grammatikalischen Geschlechter sind schwierig, weil sie in bestimmten Kontexten schwer zu verwenden sind. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Verwendung von Hinweisen | 2 | Um die grammatischen Geschlechter im Deutschen zu lernen, achte ich auf ihre morphologischen Merkmale, d.h. auf die Suffixe am Ende der Substantive. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 8 | Um die grammatikalischen Geschlechter des Deutschen zu lernen, kategorisiere ich Substantive, z. B. Blumennamen, Obstnamen ... usw. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 19 | Ich nutze Kontextualisierung, um grammatikalische Geschlechter im Deutschen zu lernen, d.h. mit Flexionsmerkmalen von Substantiven (Kasus, Numerus, Person). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 23 | Um die grammatikalischen Geschlechter im Deutschen zu lernen, betrachte ich die Semantik der Substantive, d.h. ihre biologischen Geschlechtsmerkmale. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Selbstregulierungsstrategien | 1 | Bei der Bestimmung des Geschlechts von Substantiven im Deutschen verlasse ich mich auf meine Intuition. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 4 | Beim Lernen der grammatikalischen Geschlechter im Deutschen verlangsame ich mich, wenn ich auf komplexe Informationen stoße. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 7 | Beim Lernen der grammatikalischen Geschlechter im Deutschen gehe ich regelmäßig Ausnahmen und wichtige Regeln durch, um mein Verständnis zu verbessern. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 13 | Beim Lernen der deutschen grammatikalischen Geschlechter konzentriere ich mich eher auf das Gesamtverständnis als auf die Details. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 18 | Beim Lernen der deutschen grammatikalischen Geschlechter bitte ich andere um Hilfe, wenn ich etwas nicht verstehe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 22 | Beim Lernen der deutschen grammatikalischen Geschlechter entwickle ich Strategien, um sie selbst besser zu verstehen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Dilbilgisel cinsiyet, ikinci bir dil edinirken veya öğrenirken öğrenilmesi en zor dilbilimsel özelliklerden biridir. Dilbilgisel cinsiyet sistemi, anadili Almanca olanlar tarafından kurallara ihtiyaç duyulmadan genç yaşta edinilebilir. Ancak, dilbilgisel cinsiyet sistemine sahip olmayan anadili Türkçe ve ikinci dili İngilizce olan öğrenciler için, üçüncü dil olarak öğrendikleri Almancada isimlerin cinsiyetini öğrenmek zorlayıcı olabilir.

Araştırmalar hem düşük hem de yüksek seviyedeki dil öğrencilerinin Almanca'nın cinsiyetlerini atamada hata yaptıklarını ortaya koymuştur. Almancada cinsiyetin normal biyolojik cinsiyetten bağımsız olarak düşünülmesi ve isimlere keyfi cinsiyet ataması yapılması, öğrenenlerin L3 Almancasına karşı olumsuz bir tepki, daha doğrusu olumsuz bir tutum sergilemelerine neden olabilir. Öğrencilerin iç dünyalarında dilbilgisel cinsiyetleri olumlu ya da olumsuz değerlendirme eğilimleri, Almanca öğrenme isteklerini, devam etme kararlılıklarını ve motivasyonlarını etkileyen “tutum” faktörünü tam da burada devreye sokmaktadır. Daha spesifik olarak, öğrencilerin dilbilgisel cinsiyet öğrenmedeki zorlukları, Almancadaki her ismin bir cinsiyeti olduğu gerçeğinden ve bunun getirdiği karmaşıklıktan kaynaklanan olumsuz tutumlarından kaynaklanıyor olabilir.

Bu nedenle bu çalışmanın amacı, başlangıç seviyesindeki Almanca alan dışı üniversite öğrencilerinin dilbilgisel cinsiyete yönelik tutumlarını araştırmaktır. Bu doğrultuda, araştırmacı tarafından Almanca'nın dilbilgisel cinsiyetlerini öğrenmeye yönelik tutumu ölçmek amacıyla geliştirilen bir anket aracılığıyla nicel verilerin toplandığı deneysel olmayan betimsel bir araştırma tasarlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları, yazarın “Almanca I” dersini seçmeli olarak alan dört farklı bölümden toplam 208 3. Sınıf öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Anket sınıf ortamında kağıt-kalem tekniği ile Türkçe dilinde öğrenciler tarafından doldurulmuştur.

Almanca alan dışı üniversite öğrencilerinden toplanan nicel verilerin normal dağılıp dağılmadığını test etmek için, normallik varsayımını kontrol etmek için en bilgilendirici test olarak kabul edilen Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Test, p -değeri $>.05$ olduğu için verilerin normal dağıldığını göstermiştir. Almanca alan dışı üniversite öğrencilerinin Almanca'nın dilbilgisel cinsiyetlerini öğrenmeye yönelik tutumlarının dört alt ölçeğini özetlemek için ortalama ve standart sapma gibi tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Ayrıca, cinsiyet değişkenine bağlı olarak Almanca'nın dilbilgisel cinsiyetlerini öğrenmeye yönelik tutumlarındaki farklılıkları analiz etmek için bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Son olarak, bölüm değişkenine ilişkin tutumları arasındaki farklılıkları belirlemek için basit ANOVA kullanılmıştır. Analizler bizzat araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Çalışma, Türk Almanca alan dışı üniversite öğrencilerinin Almanca'nın cinsiyetlerine yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Daha açık bir ifadeyle, Almanca'nın dilbilgisel cinsiyetlerine yönelik ne olumlu ne de olumsuz tutumlara sahiptirler. Bunun nedeni, L3 Almancasına yeni başlamış olmaları ve cinsiyetlerle ilgili kural kısıtlamalarını ve istisnaları tam olarak algılayamamaları olabilir. Rothman'ın (2015) tipolojik öncelik modelini takip ederek, L3 öğrenenlerinin halihazırda bildikleri dillerden biriyle arasındaki tipolojik benzerliğin, edinim sırasından ziyade L3 dilbilgisi için kaynak dil seçiminde belirleyici faktör olduğunu savunur. Bu arada, seçilmeyen dil, seçilen dilin özelliklerinden daha kullanışlı olsa bile, temel durumda L3'e özellik katamayabilir. Almanca alan dışı üniversite öğrencilerinin L3 Almancada dilbilgisel cinsiyetleri öğrenmeye yönelik tutumlarının ne olumlu ne de olumsuz olmasının nedeni, L1 Türkçe ve L2 İngilizcede dilbilgisel cinsiyetlerin bulunmamasının aşırı genellemesi sonucunda, dil öğrenme deneyimleri sonucunda geliştirdikleri bir dil sisteminde dillerarası gelişim sürecini durdurmuş olmaları olabilir. Bilişsel ve deneysel faktörlerin belirli dilsel özelliklerin aktarımını engelleyebileceği düşünülebilir.

Bir diğer önemli bulgu, Almanca alan dışı üniversite öğrencilerinin Almanca'nın dilbilgisel cinsiyetlerine yönelik tutumlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamasıdır. Bu bağlamda, cinsiyetten bağımsız olarak öğrenenlerin ön dilsel bilgilerinin yeni öğrenilen herhangi bir dilin ilk aşamalarında ortaya çıktığını ve kaçınılmaz olduğu savunulabilir. Dolayısıyla, dilbilgisel cinsiyet ediniminde performansın en önemli belirleyicisi yaş faktörü olabilir. Bu çalışmadaki tutum ölçeğinin boyutlarından biri olan ipucu kullanımına yönelik tutumlar orta düzeydedir. Hatta ortalama puan erkeklerde kadınlardan daha düşüktür. Bu durum, yetişkin L3 Almanca öğrenenlerin, isimlerin cinsiyetini işaretlemeye ipuçlarının kullanımına yönelik tutumları algılamada erken yaştaki öğrenenlere göre daha yavaş olduklarını göstermektedir.

Özetlemek gerekirse, dilbilgisel cinsiyetleri öğrenme ve cinsiyetleri doğru bir şekilde atama eğilimi cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre öğrencilerin tutumlarında farklılık göstermemektedir. Ayrıca, öğrencilerin tutumunun yukarıda bahsedilen dört boyutta anlamlı bir fark oluşturmaması, öğrencilerin anadili Türkçe ve ikinci dil olarak öğrenmiş oldukları İngilizcenin herhangi bir dilbilgisel cinsiyet içermemesi nedeniyle, üçüncü dil olarak Almanca öğrenirken eski dil öğrenme geçmişlerini aşırı genelleştirdikleri, kendi zihinlerinde yeni bir dil sistemi oluşturdukları ve bunun sonucunda dilsel gelişimlerini durdukları söylenebilir.

LİDERLERİN ÜSLUBUNA İLİŞKİN ALGILARIN SEÇMENLERİN OY VERME DAVRANIŞLARINA ETKİSİNDE DİNDARLIĞIN DÜZENLEYİCİ ROLÜ: ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİ ÖRNEĞİ¹

THE MODERATING ROLE OF RELIGIOSITY ON THE EFFECT OF THE LEADERS' WORDING ON VOTING BEHAVIOR: CASE OF UNIVERSITY STUDENTS

Korhan KARACAĞLU
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi
İşletme Bölümü
kkaracaoglu@nevsehir.edu.tr
ORCID: 0000-0003-0577-231X

Eda Nur OZAN
edii_snmz@outlook.com
ORCID: 0000-0002-4528-847X

ÖZ

ABSTRACT

Geliş Tarihi:

12.04.2023

Kabul Tarihi:

05.06.2023

Yayın Tarihi:

30.06.2023

Anahtar Kelimeler

Üslup, Oy Verme Davranışı, Dindarlık

Keywords

Wording Style, Voting Behavior, Religiosity

Üslup, demokrasilerde halkın siyasete müdahil olmak için bilinçli ya da bilinçsiz şekilde tercihini bir siyasal partiden yana kullanması anlamına gelen oy verme davranışını da etkileyebilmektedir. Liderlerin benimseyecekleri uzlaşmacı veya çatışmacı üslup seçmenin oy verme davranışına yansırken son dönemlerde dindarlığın da oy verme davranışının şekillenmesinde etkili olan kültürel bir öğe olarak ön plana çıkabildiği görülmektedir. Bu araştırmada, liderlerin üslubunun seçmenin oy verme davranışı üzerindeki etkisinde dindarlığın düzenleyici rolünün araştırılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda, Nevşehir ilinde yüksek öğrenim gören öğrenciler ile anket tekniği ile veri toplanmıştır. Verilerin analizi ve geliştirilen hipotezlerin test edilmesinde, değişkenler arasındaki doğrudan ve düzenleyici etkinin belirlenebilmesi için SPSS PROCESS makrosundan yararlanılmıştır. Araştırma sonuçları, uzlaşmacı ve çatışmacı üslubun sosyolojik oy verme davranışını etkilediğini ancak dindarlığın bu etkide düzenleyici rolünün olmadığını ortaya koymuştur. Aynı şekilde uzlaşmacı ve çatışmacı üslubun rasyonel oy verme davranışını etkilediği fakat bu ilişkilerde dindarlığın düzenleyici bir rolünün bulunmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca uzlaşmacı ve çatışmacı üslubun psikolojik oy verme davranışını etkilemediği de ulaşılan bir başka bulgudur.

Wording can also affect the voting behavior of the people in democracies, which means consciously or unconsciously choosing a political party to get involved in politics. While the conciliatory or confrontational wording adopted by the leaders is reflected in the voting behavior of the electorate, religiosity is also a cultural element that can be effective in shaping the voting behavior. In this study; it is aimed to investigate the moderator role of religiosity in the effect of the wording style of the leaders on the voting behavior of the voters. For this purpose, a survey was conducted with associate, undergraduate and graduate students studying at university in Nevşehir province. SPSS PROCESS macro was used to determine the direct and moderating effect between the variables in the analysis of the data and testing the developed hypotheses. According to the results of the research, it was seen that the conciliatory and confrontational wording style affected the sociological voting behavior but religiosity did not have a moderating role in this relationship. Another result is that the conciliatory and confrontational wording style affected the rational voting behavior. However, religiosity does not have a moderating role in this relationship. In addition, it is another finding that the conciliatory and confrontational style does not affect the psychological voting behavior.

DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1282022>

Atıf/Cite as: Karacaoglu, K., & Ozan, E. N. (2023). Liderlerin üslubuna ilişkin algıların seçmenlerin oy verme davranışlarına etkisinde dindarlığın düzenleyici rolü. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(2), 1243-1258.

¹ Bu makale, 2021 yılında Eda Nur OZAN tarafından Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Politikası ve İşletmeciliği Anabilim Dalında kabul edilen Yüksek Lisans tezinden türetilmiştir.

Giriş

Siyasetin toplumsal yapı içerisinde; varlığını korumasında temelde iletişim sürecine gereksinim duyulmaktadır. Beşeri münasebetlerde bir başka ifadeyle sosyal bir zeminde insanlar arasında meydana gelen iletişim, dinamik ve fonksiyonel bir süreçtir. Akdağ (2009: 294) içinde gönderilen mesajın da yer aldığı iletişim kavramını, siyasetin can alıcı unsurlarından biri olarak ifade etmektedir. Başarır'a göre (2015: 3) siyasal iletişim yönünden, iletilmek istenen mesajların seçmenlere ulaştırılmasında en önemli kaynak rolünü siyasi liderler üstlenmektedir. Çünkü oy verenler, siyasi liderlerin ifadelerine fazlasıyla dikkat etmektedirler. Seçmenlerin oy verme eğilimleri ile ilgili yapılan bazı çalışmalarda da liderin rolünün çok mühim olduğu hatta en başta gelen faktör olduğu belirtilmektedir (Doğan ve Göker, 2013: 29).

Siyasal iletişim araştırmalarında seçmenlerin neye göre ve nasıl oy verdikleri ile ilgilenilmiştir. Seçmenin oyunu alabilmek için onlarla kurulan siyasal iletişim, içinde bulunulan şartlara göre değişmektedir. Örneğin liberal ve demokratik yaklaşımın geçerli olduğu gelişmiş batılı ülkelerde seçmenlerin kolay ikna edilemeyen görece donanımlı kişiler oldukları görülmektedir. Bu yüzden, söz konusu ülkelerde bir siyasal mesajın seçmenlerin genelini kapsamaya; toplumsal kesimler veya sınıflar arasındaki gerilimi azaltması ve herkese hitap etmesi gerekmektedir (Lilleker, 2013, 22). Bu nedenle gelişmiş kapitalist ülkelerde siyasal iktidarın temel ilkelerinden birinin rakipleri eleştirmede aşırıya kaçılmaması olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla siyasal iletişimde, devamlı problemlerden ve muhaliflerinizden söz etmemek, oy verenleri ve muhaliflerinizi aşağılamamak ve sorunları dile getirirken çözümleri de göstermek gerekmektedir (Çobanoğlu, 2007, 167). Doğan ve Göker (2013) tarafından seçmen davranışını etkileyen faktörlerin belirlenmesine yönelik yapılan araştırmada; aday, siyasal parti, propaganda, gündem, kitle iletişim araçları, kamuoyu araştırmaları, aile, din, çıkar grupları, ekonomi politikaları ve liderlerin üslubu vb. faktörlerin etkili olduğu vurgulanmıştır (Doğan ve Göker, 2013: 9). Özellikle Z kuşağı üzerinde yapılan araştırmalarda onların oy verme davranışları üzerinde referans grupları ile sosyal medyanın etkisinin fazla olduğuna işaret edilmektedir (Öztürk Küçük ve Toklu, 2020). Konuya ilişkin Başarır (2016) tarafından yapılan çalışmada çatışmacı üslup ile sosyolojik oy verme arasında pozitif, uzlaşmacı üslup arasında negatif, psikolojik oy verme ile çatışmacı üslup arasında ise pozitif yönlü orta şiddette ilişkiler bulunduğu tespit edilmiştir. Güllüoğlu ve Yıldırım (2020) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde siyasal iletişimde üslup ile ilgili yapılan araştırmada genç seçmenlerin uzlaşmacı üslubu benimseyen siyasetçilere karşı algılarının olumlu, çatışmacı üslubu benimseyenlere karşı algılarının ise olumsuz olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak, literatürdeki oy verme davranışı üzerindeki liderin üslubunun etkisine yönelik yapılan araştırmalarda dindarlığın etkisini ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Zira Z kuşağının dindarlık eğilimi üzerine süregelen çeşitli tartışmaların da bulunduğu dikkate alındığında dindarlığın da bu araştırmada farklı bir değişken olarak araştırılmasının mevcut literatürün zenginlik kazanmasına katkıda bulunma olasılığı bakımından kıymet ifade edeceği düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma sonucu elde edilecek bulguların, hali hazırdaki seçmenin oy verme davranışını çözümlenmede siyasetçiler ve gelecekte siyaset ile ilgilenmeyi düşünenlere benimseyecekleri üslubun türünü belirlemede ve seçmenin hangi saiklerden hareketle oy verme davranışında bulunabildiklerini kestirmede yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada, "liderlerin üsluplarına yönelik seçimde meydana gelen algı, onların oy verme davranışlarını nasıl ve ne yönde etkilemektedir ve bu etkide farklı dindarlık düzeyleri nasıl bir role sahiptir?" şeklindeki sorulara cevap aranmaya çalışılacaktır. Bu kapsamda araştırmanın amacı; öncelikle liderlerin üslubunun seçmenlerin oy verme davranışına etkisini belirlemek ve bu ilişkide dindarlığın düzenleyici rolünün olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu kapsamda araştırmanın örneklemi, 1990'lı yılların sonları ile 2000'li yılların başında dünyaya gelmiş Z kuşağını temsil eden Nevşehir ilindeki üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma, Cavit 19 döneminde öğrencilere online anketler uygulanarak gerçekleştirilmiştir.

Çalışma toplam iki kısımdan oluşmaktadır. Teorik çerçeve başlıklı birinci kısımda, üslup, oy verme davranışı ve dindarlık kavramlarına yer verilmektedir. İkinci kısımda ise öğrencilerin siyasi liderlerin üsluplarına yönelik algılarının onların oy verme davranışı üzerindeki etkisinde dindarlığın düzenleyici rolünün bulunup bulunmadığını belirlemek için yapılan görgül araştırmanın bulguları ele alınmaktadır. Çalışma, araştırma bulgularının alan yazına ve uygulamaya olan katkıları ile gelecekte yapılacak olan çalışmalara yönelik önerilerin yer aldığı sonuç ve tartışma kısmı ile son bulmaktadır.

Teorik Çerçeve

Bu başlık altında üslup, oy verme davranışı ve dindarlık kavramları hakkında genel bilgilerin yanı sıra kavramların birbirleri ile olan ilişkilerine yer verilmiştir.

Üslup ve Oy Verme Davranışı İlişkisi

Arapça bir kavram olan üslup, sözlükte ‘*yol, uzun yol, yüz, mezhep, sanat, büyülenme, anlatımda takip edilen usul ve yöntem*’ gibi anlamlara gelmektedir. Üslup; dili, hitap edenin kişiliğine bağlı olarak kendine has bir şekilde kullanıp duygu ve düşüncelerini ifade etme tarzıdır (Fettahoğlu, 1993: 178). Literatürde de farklı üslup çeşitlerinden bahsedilmektedir. Bu araştırmada üslup hitabi üslup türü bağlamında ele alınmıştır. Hitabi üslupta hitap edilen hedef kitle genellikle kalabalık insan toplulukları olmakla birlikte üslubun bu çeşidi anlam ve sözlerin kuvvetlendirilmesine dayanmaktadır (Alan’dan aktaran Çevikoğlu, 1999: 10). Hatipleri birbirlerinden ayıran üsluplarıdır. Zira her insanın özelliklerini yansıttıkları kendilerine özgü birer üslubu vardır, tıpkı ses tonunun şahsiliği gibi. Aynı konuyu dile getiren hatiplerin konuyu ifade etme tarzları dünyaya bakış açlarına, düşünce yapılarına ve kelime dağarcıklarına göre değişmektedir (Fettahoğlu, 1993: 179). Üslup kavramı, hitap edenin düşüncelerini aktarmak için dilin kaynaklarından yararlandığı metotların bütünüdür.

Mutlu (1989), disiplinler arası bir çalışma alanı olarak tanımladığı siyasal iletişim kavramını, siyasal süreçler ile iletişim süreçleri arasındaki ilişkileri inceleyen bir akademik alan şeklinde ifade etmektedir. İnal’a göre (İnal’dan aktaran Şişman, 2018: 6) ise siyasal iletişim, liderlerin siyasi söylemlerinin, siyasi mevzular ile ilgili tartışmaların medya kanalı ile aktarılmasıdır. Kentel de siyasal iletişimi “siyasal arenada birbirini anlama ve anlatma çabasıdır” olarak tanımlamıştır (Kentel’den aktaran Dünder 2011: 11).

Siyasal iletişimde liderin üslubu hakkında kanaat oluşturulurken kullandığı dilin çatışmacı mı yoksa uzlaşmacı mı olduğuna bakılır. Bu araştırmada üslup kavramı çatışmacı ve uzlaşmacı üslup biçiminde ele alınmıştır. Çatışmacı üslupta siyaset, toplum nezdinde karşıt görüşler arasındaki; laf dalaşı, çatışma, mücadele, zıt görüşlülerin siyasi kavgası şeklinde tanımlanmaktadır. İnsanların sosyo-ekonomik yönden birbirlerinden farklı olmaları nedeniyle düşünceleri de menfaatleri de bu yönde farklı olabilmektedir. Bu durum ise çatışmayı ortaya çıkarmaktadır. Liderlerin siyasi üsluplarındaki ayrıştırıcı/ötekileştirici sözler, nefret içerikli söylemler, kutuplaştırıcı dil, muarızlarına yönelik sarf ettikleri olumsuz ifadeler ve onları küçümseyen sözler, bazı çevrelerin sinir uçlarına dokunacak biçimde dile getirilen söylemler, öfke içerikli ifadeler, aralarındaki polemikler ve karşılıklı meydan okumalar bütünüyle çatışmacı üslubun birer iz düşümü olarak değerlendirilebilir.

Uzlaşmacı üslupta ise Dönmezer’in toplumsal sistem içinde toplumsal bütünleşme kavramsallaştırmasına dikkat çekilerek (1999: 169) toplumsal sistemin sürekliliği ve bütünleşme arasında bir bağlantı kurulmaktadır. Bütünleşmenin var olması da toplumda uzlaşmanın sağlanmasına bağlıdır. Yücekök (1987: 11) bahse konu uzlaşmayı toplumdaki üst yapı kurumlarının görevi olarak görmekte, bu görev çatışmanın kontrol altına alınması ve ortadan kaldırılması olarak tanımlanmaktadır. Bu noktada siyasi liderler de söz konusu üst yapı kurumları ile birlikte hareket ederek ya da onlardan habersiz şekilde uzlaşmanın sağlanması noktasında bazı görevler üstlenebilmektedirler. Uzlaşmacı üslupta karşıdakini umursama ve değer atfetme söz konusu olduğundan uzlaşmacı üslubun nezaket ve incelik içeren bir tarafı vardır. Bu itibarla politik tartışmanın taraflarının tartışmalarda argümanlarını saygı ekseninde ifade etmeleri sağlanabilir.

Siyasal katılımın en önemli biçimi olan oy verme davranışı, oy verenin sosyal yaşam içinde geliştirdiği ilişkilerinde ön plana çıkan siyasete dair davranışlarından biridir. Demokratik toplumlarda tüm seçmenlerin yasal yollardan en kolay kazandıkları hak olan oy verme, siyasi yöneticileri seçmede eşit ağırlıkta etki gücü olan vatandaşların önemli bir kısmının iradesini ortaya koyduğu en başta gelen seçmen davranışıdır. Seçmen hem partisine hem de siyasi lidere sadakatini oy verme davranışı ile göstermektedir.

Niemi ve Weisberg (1993) oy verme davranışı ile ilgili olarak iki temel yaklaşımın altını çizmektedir. Sosyal psikolojik yaklaşım bunlardan ilki, akılcı seçim yaklaşımı ise ikincisidir. Campbell, Converse, Miller ve Stokes’un (1960) ortaya koyduğu sosyal psikolojik yaklaşım oy verme davranışının özünde tutumların bulunduğu işaret etmektedir. Seçmenlerin kendi çıkarlarını ön planda tutarak oy verme tercihinde buldukları yaklaşımı ise akılcı seçim yaklaşımı olarak adlandırılmaktadır (Arslantürk, 2012: 23-24). Alan yazındaki çalışmalarda birçok mikro ve makro unsurun seçmenin oy verme davranışını etkilediğinden bahsedilmektedir. Bu unsurlar oldukça karmaşık ve açıklanması güç olmakla birlikte, yapılan çalışmalarda tüm seçmenleri kapsayan bazı davranış modelleri belirlenmiştir (Ceylan ve İspir, 2020: 1493). Oy verme

davranışı biçiminde ifade edilen bu davranış modelleri üç ana kuram etrafında açıklanmaktadır (Aydoğan Ünal, 2016).

Sosyolojik model söz konusu kuramlardan ilkidir. Bu modele göre, sosyolojik yapılara ve sosyal gruplara üye olmanın oy verme davranışı üzerinde önemli bir etkisinin bulunduğu bilinmektedir. Sosyolojik kuram; oy verenlerin daha ziyade sosyo-ekonomik statü, din, yaşanılan yer, mensup olunan grup vb. faktörleri ön plana çıkarmaktadır. Bu teorinin temelinde seçmenden çok, seçmenin ait olduğu sosyal gruplar ve partiler yer almaktadır (Aktaran: Kalender, 2005: 40).

Seçmen tercihini belirleyen psikolojik ya da literatürdeki genel kabul gören ismiyle siyasi parti ile özdeşleme bir diğer yaklaşımdır. Psikolojik yaklaşımdan kast edilen, kişinin herhangi bir partiye karşı psikolojik bağlılık duymasıdır (Kalender, 2005: 46). Campbell vd. ile Powell ve Cowart, (2003) seçmenlerin parti tercihinde ilk zamanlar daha çok aile çevresinin etkili olduğunu ileri sürmektedir (Kalender, 2005: 47). Kişinin ilk gençlik dönemlerinde ailesinden kaynaklı maruz kaldığı siyasi etki, ilerleyen zamanlardaki politik tercihlerinde psikolojik bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır.

Son teori olan rasyonel yaklaşım ise parti rekabeti ve oy kullanma kavramından hareketle Downs tarafından ortaya konulmuştur (Scarborough, 1984:3). Rasyonel tercih bir başka deyişle ekonomik tercih yaklaşımı, seçmenin bireysel menfaatlerine hitap edecek şekilde kendisine en iyi hizmeti sunabilecek partiyi ve adayı dikkate alarak oy verme eğilimini ifade etmektedir. Bu teoride seçmenin amaç ve istekleri esas alınmaktadır (Kalender, 2005: 50-51). Bu teoride oy verme davranışı bakımından bireyselleşen seçmenin tamamen olmasa da sosyolojik ve psikolojik unsurların etkisinden sıyrıldığı ve tercihini daha çok akılcı bir şekilde ekonomik ve hizmet odaklı bir şekilde belirlediğinden bahsedilebilir.

Oy verme, katılımcı yönetim anlayışının benimsendiği demokrasilerde halkın siyasete katılmak için başvurduğu en temel ifade biçimi olarak değerlendirilmektedir (Damlapınar ve Balcı, 2005: 59). Demokrasiyi kuramdan pratiğe dönüştüren oy verme davranışının başat figürü olan seçmenler, tercihlerini bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde ortaya koymaktadırlar (Hülür ve Kalender, 2003: 165). Siyasal iletişimde oy verenlerin nasıl ve neyi dikkate alarak oy kullandıkları üzerinde durulmuştur. Seçmenlerin davranışını etkileyen unsurların belirlenmesine yönelik bugüne değin yapılan araştırmalarda bir dizi faktörden bahsedilmektedir. Siyasi parti, adaylar, siyasi konjonktür/gündem, propaganda, yazılı ve görsel medya araçları, kamuoyu araştırmaları, din/dindarlık, aile, çıkar grupları, ekonomi politikaları ve liderin üslubu gibi unsurlar bunlar arasında sayılabilir (Doğan ve Göker, 2013: 9).

Seçmenin oy verme davranışında liderin üslubu kadar son dönemlerde Z kuşağının dine, dindarlığa ve dindarlara karşı tutumunun da etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu yüzden de bu çalışmada dindarlık bir başka değişken olarak ele alınmaktadır.

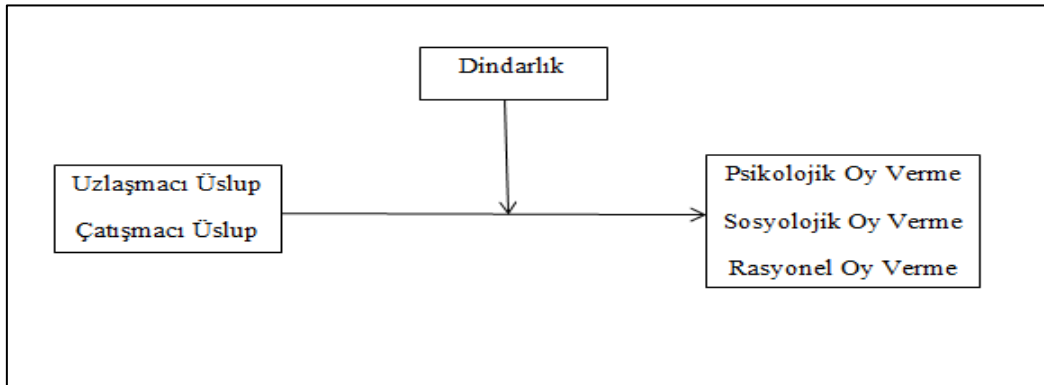
Dindarlık

Din kelimesinden türeyen dindarlık kavramı, gündelik dilde aynı anlamlarda görülüp kullanılsa da dindarlık, bir dine inananların riayet etmesi gereken kuralların o kişinin hayatında bir yaşam biçimine dönüşmesidir. Genel manada kişinin dindar şeklinde algılanabilmesi; bireyin dini özümsemesine, dinin emirlerini yerine getirmesine ve yasaklarına ise uymasına ve de dini bir kontrol mekanizması olarak görmesine bağlıdır (Subaşı, 2004: 43). Dindarlık dinin gereklerini yerine getirme gibi öznellikler taşıyan (Subaşı, 2004: 61) ve kişisel düzeyde davranışlar şeklinde ortaya çıkan çok boyutlu ve ölçülebilir bir olgudur (Gürses, 2010: 24). Dindarlık, sosyal hayata etkisinden dolayı mühim bir kavram ve bilimsel olarak incelenmesi gereken bir konudur. Çünkü birey inandığı değerler istikametinde yaşamını idame ettirmeyi ister ve bu yönde de öğrendiği bilgileri davranışına dönüştürmeyi tercih eder (Yılmaz, 2014: 42). Tek tip bir dindarlıktan dinin kendi içinde barındırdığı farklılıklar yüzünden bahsetmek mümkün görünmemektedir. Nasıl ki çeşitli dinlerin mensuplarının dindarlık anlayışı aynı değilse, dindarlık anlayışı kişiden kişiye ve kültürden kültüre de farklılık göstermektedir (Uysal, 2006: 74). Öyle ki aynı dine inanan ve üstelik aynı dini grup içinde bulunan bireylerin öзде birbirlerinden farklı olmalarından dolayı kendine has bireysel dini yönelimleri dahi söz konusu olabilmekte ve bu durumda da dindarlık kavramını tanımlamak daha da güç hale gelebilmektedir (Hökelekli, 2010: 81). Allport (2004: 46) dünyada var olan insanların sayısı ile orantılı dindar olma eğilimi veya dini algılama çeşitliliğinden söz eder. Spilka-Hood ve diğerleri (Altunsu tarafından aktarılan 2016: 562) de dindar olmanın yüzlerce olası yollunun olduğunu söylerken aynı şeyden söz etmektedir. Dindar olarak adlandırılan biri, bağlı bulunduğu dinin emir ve yasaklarına uyan, yapılan yönlendirmeler ile de dinin icap ettirdiklerini yerine getiren kişidir. Ayrıca birey ait olduğu dini kültürden direkt veya indirekt olarak etkilenmektedir. Çoğunlukla da kişinin etkileşim halinde olduğu toplumsal

çevre bu durumda çok mühim bir rol oynamaktadır. Kişinin dindar olup olmadığını anlamak Fromm'a (1997: 239) göre çok zordur zira o bazı kişilerin sözlü olarak dindar olduklarını ifade etmelerine karşın, gerçekte iç dünyalarında dindar olmadıklarını ve dindar olmadıklarını söyleyen kişilerin de aslında çok dindar olabileceklerine işaret etmektedir.

Bu çalışmada Z kuşağına mensup gençlerin farklı dindarlık düzeylerine sahip olmalarının onların siyasi liderlerin üslubuna ilişkin algılamalarının oy verme davranışları üzerindeki etkisine nasıl yansıdığı sorusuna yanıt aranmaktadır. Liderlerin üslubu ile oy verme davranışı arasındaki yukarıda vurgulanan ilişkilere dair literatür ve bu araştırma sorusundan hareketle aşağıdaki hipotezler geliştirilmiştir:

- H₁:** Dindarlık, çatışmacı üslubun psikolojik oy verme davranışı üzerindeki etkisinde düzenleyici bir role sahiptir.
- H₂:** Dindarlık, uzlaşmacı üslubun psikolojik oy verme davranışı üzerindeki etkisinde düzenleyici bir role sahiptir.
- H₃:** Dindarlık, uzlaşmacı üslubun sosyolojik oy verme davranışı üzerindeki etkisinde düzenleyici bir role sahiptir.
- H₄:** Dindarlık, çatışmacı üslubun sosyolojik oy verme davranışı üzerindeki etkisinde düzenleyici bir role sahiptir.
- H₅:** Dindarlık çatışmacı üslubun rasyonel oy verme davranışı üzerindeki etkisinde düzenleyici bir role sahiptir.
- H₆:** Dindarlık, uzlaşmacı üslubun rasyonel oy verme davranışı üzerindeki etkisinde düzenleyici bir role sahiptir.



Şekil 1: Araştırmanın Modeli

Yukarıdaki araştırma modelinde, liderlerin üslubunun alt boyutları olan uzlaşmacı ve çatışmacı üslup bağımsız değişkenler, oy verme davranışını temsil eden psikolojik, sosyolojik ve rasyonel oy verme bağımlı değişkenler ve dindarlık ise düzenleyici değişkendir.

Araştırmanın Yöntemi ve Bulguları

Araştırmanın bu kısmında görgül araştırma için takip edilen yöntem ve analizler sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Çalışmanın temel amacı; üniversite öğrencilerinin siyasi liderlerin üslubuna ilişkin algılarının onların oy verme davranışları üzerindeki etkisinde dindarlığın düzenleyici rolünün belirlenmesidir. Literatürde liderlerin üslubu ile seçmenin oy verme davranışı arasında bir bağlantı olduğunu destekleyen teorik ve ampirik olmak üzere sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bunlar arasında Doğan ve Göker (2013) ile Başarır (2016) tarafından yapılan çalışmalar sayılabilir. Bu çalışmalarda liderlerin oy verme davranışı üzerinde üslubun nasıl bir etkide bulunduğu genel seçmen kitlesi üzerinde yapılan uygulama ile ortaya konulmuştur. Ancak bu çalışmada konu görece genç bir seçmen kitlesini temsil eden üniversite öğrencilerinden toplanan verilerle araştırılmıştır. Ayrıca bu çalışmada daha önce araştırılmamış olan dindarlık değişkeni, üslup kaynaklı oy verme davranışını nasıl etkiliyor bu soruya da cevap aranmaya

çalışılmıştır. Zira gençlerin dine ve dindarlığa yönelik tutumlarının sürekli gündemde olduğu ve tartışıldığı bir dönemde bu değişkenin etkisinin de incelemesinin literatüre katkı bakımından değer ifade edeceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın Z kuşağına mensup gençlerin oy verme davranışlarının hangi dinamiklerden etkilendiğinin belirlenebilmesi, bu dinamikler arasında liderlerin benimsedikleri üslubun etkisinin anlaşılması ve kişilerin dindarlık düzeylerinin bu etkileşimdeki rolünün belirlenmesi noktasında hali hazırda siyaset ile uğraşan kişilere de bazı pratik mesajlar verebilmesi bakımından da katkı sağlayabileceği değerlendirilmektedir.

Araştırmanın Metodolojisi

Araştırmada nicel araştırma yaklaşımı kullanılmış ve tarama araştırması kapsamında anket tekniğinden yararlanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde; tanımlayıcı istatistikler, korelasyon analizleri ile regresyon analizi yoluyla düzenleyici etkinin tespitinde SPSS PROCESS makrosundan yararlanılmıştır. Ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlikleri test edilirken ise AMOS yazılımı kullanılmıştır. Araştırma, örnekleme dahil olan her bir üniversite öğrencisinin belirli bir zaman dilimindeki algı ve tutumlarını yansıtmaya sebebiyle kesitsel bir araştırma özelliği taşımaktadır. Bu bağlamda araştırmanın analiz birimi her bir üniversite öğrencisidir.

Araştırmanın Örnekleme

Z kuşağına mensup öğrencilerin, siyasi liderlerin üslubuna dair algılarının oy verme davranışları üzerindeki etkisinde dindarlığın düzenleyici rolünün tespit edilmesine yönelik görgül araştırma bulgularının yer aldığı bu çalışmada, veri toplama yöntemi olarak nicel yaklaşımlardan anket tekniği kullanılmıştır. Bu anket çalışması Nevşehir ilinde ön lisans, lisans ve lisansüstü düzeyde öğrenim gören toplam 241 kişi üzerinde ve Covid-19 şartlarında, kolayda örnekleme yöntemi ile online olarak uygulanmıştır.

Araştırmada Kullanılan Ölçüm Araçları, Geçerlilik ve Güvenilirlik Sonuçları

Araştırmada liderlerin çatışmacı ve uzlaşmacı üslupları ile ilgili alan yazın taraması sonucunda Başarır (2016) tarafından geliştirilen 30 maddelik ölçek kullanılmıştır. Likert tipi ölçekteki ifadeler 1 “Kesinlikle Katılmıyorum”dan 5 “Kesinlikle Katılıyorum”a doğru sıralanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı, arzu edilen değer olan 0,70’in üzerindedir ve 0,89 olarak hesaplanmıştır. Seçmenlerin oy verme davranışlarını ölçmek için yine Başarır (2016) tarafından geliştirilen 20 maddelik ölçekten yararlanılmıştır. Sosyolojik oy verme, psikolojik oy verme ve rasyonel oy verme boyutlarından oluşan ölçek ifadeleri 1 “Kesinlikle Katılmıyorum”dan 5 “Kesinlikle Katılıyorum”a doğru sıralanmıştır. Oy verme davranışı ölçeğinin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı sonucu 0,72 bulunmuştur. Araştırmada dindarlığı ölçmek amacıyla Allport ve Ross (1967) tarafından geliştirilen dini yönelim ölçeği kullanılmıştır. Söz konusu ölçek, Gorsuch ve McPherson (1989) tarafından içsel ve dışsal dindarlık ölçeği şeklinde güncellenmiştir. Bu çalışmada 14 maddeden oluşan bahse konu ölçeğin içsel dindarlık ile ilgili olan sekiz maddesi kullanılmıştır. Ölçek ifadeleri 1 “Kesinlikle Katılmıyorum”dan 5 “Kesinlikle Katılıyorum”a doğru sıralanmıştır. Dindarlık ölçeğinin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı sonucu 0,89 bulunmuştur.

Çalışmada kullanılan ölçeklerin geçerliğini test etmek amacıyla AMOS paket programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış ve ölçeklerin uyum iyiliği değerlerine ilişkin sonuçlar aşağıdaki Tablo 1’de özetlenmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda üslup ile ilgili ölçeğin faktör yükü 0,50 eşik değerinin altında kalan dört madde ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan 26 madde analizlerde kullanılmıştır. Oy verme davranışı ile ilgili 20 maddenin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda üç faktör altında toplandığı tespit edilmiştir. Ancak faktör yükü 0,50 kesme değerinin altında kalan iki madde ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 18 madde üzerinden analizler yapılmıştır. Dindarlık ölçeği için yapılan DFA sonucunda 8 maddelik tek boyutlu yapı korunmuştur.

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının farklı uyum indekslerine göre değerlendirilmesi gerekmektedir. Araştırmacılar, modellerin hangi uyum indekslerine göre değerlendirilmesi gerektiği ile ilgili aralarında bir fikir birliği olmadığını vurgulamakla birlikte Hu ve Bentler (1999) maximum likelihood yöntemi ile yapılan YEM hesaplamalarında SRMR ile birlikte TLI, CFI, NFI veya RMSEA indekslerinden birisinin, Kline (2016) ise X^2/df , X^2 ait p değeri, RMSEA, CFI ve SRMR indekslerinin raporlanmasının yeterli olacağını ifade etmektedirler. Bu çalışmada sonuçlar raporlanırken Kline (2016) tarafından belirtilen uyum iyiliği istatistikleri tercih edilmiştir. Yukarıdaki alan yazın bilgisinden hareketle bu çalışmada birçok çalışmada sıklıkla başvurulan; X^2/df , GFI, AGFI, RMSEA, NFI ve CFI uyum iyiliği istatistikleri kullanılmıştır. Söz konusu uyum iyiliği istatistiklerine ilişkin sonuçlar Tablo 1’deki gibidir.

Tablo 1: Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları ve Uyum İyiliği İstatistikleri

| Model | X ² /df | RMSEA | GFI | CFI | AGFI | NFI | SRMR |
|------------------------------------|--------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Üslup Ölçeği | 1,378 | 0,040 | 0,919 | 0,965 | 0,895 | 0,885 | 0,0453 |
| Oy Verme Davranışı Ölçeği | 1,942 | 0,063 | 0,947 | 0,949 | 0,913 | 0,902 | 0,0535 |
| Dindarlık Ölçeği | 2,339 | 0,075 | 0,973 | 0,987 | 0,937 | 0,977 | 0,0261 |
| İyi / Kabul Edilebilir Uyum | ≤ 3 | ≤ .08 | ≥ .90 | ≥ .90 | ≥ .85 | ≥ .90 | ≤ .10 |

Elde edilen sonuçlara göre araştırmada kullanılan ölçeklerin uyum iyiliği değerleri Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller'in (2003) belirttiği gibi iyi uyum düzeyini yansıtmaktadır. Buna göre kullanılan ölçeklerin geçerliği bu çalışmanın verileri ile de doğrulanmaktadır.

Araştırmalarda, kullanılacak analiz yöntemlerinin tespitinde verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediği büyük önem arz etmektedir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin tespitinde literatürde genel kabul gören yöntemlerden biri olan çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2018; Gürbüz & Şahin, 2016). Bundan önce veri temizlemesi kapsamında veri setinin genel yapısını bozan uç ve kayıp değerler kontrol edilmiş akabinde veri setinin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesinde çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -3 ile +3 arasında olması verilerin normal dağıldığına işaret olarak değerlendirilmektedir (Shao, 2002). Ayrıca Kline'a göre veri setinin normal dağılıma yakın bir dağılıma sahip olduğunu söyleyebilmek için çarpıklık mutlak değerinin üçün altında ve basıklık mutlak değerinin ise 10 değerinin altında olması arzu edilmektedir (Kline, 2010). Dolayısıyla bu araştırmada kullanılan ölçeklerde yer alan maddelere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin istenilen aralıkta olması nedeniyle verilerin normal dağılım koşulunu sağladığı anlaşılmaktadır. Bu koşulun sağlanması araştırmada parametrik analizlerin kullanılmasını mümkün kılmıştır.

Bulgular

Değişkenlere ilişkin tanımlayıcı istatistiklerle, korelasyon ve regresyon analizi sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

| | Ort. | Stn. Sap. | Çatış. Üslup | Uzlaş. Üslup | Rasy. Oy Verme | Sos. Oy Verme | Psi. Oy Verme | Dindarlık |
|-----------------------|------|-----------|--------------|--------------|----------------|---------------|---------------|-----------|
| Çatış. Üslup | 1,60 | ,602 | 1 | | | | | |
| Uzlaş. Üslup | 4,54 | ,507 | -,515** | 1 | | | | |
| Rasy. Oy Verme | 3,96 | ,684 | -,230** | ,364** | 1 | | | |
| Sosy. Oy Verme | 2,54 | ,946 | ,361** | -,208** | -,004 | 1 | | |
| Psik. Oy Verme | 2,46 | 1,09 | ,228** | -,234** | -,331** | ,384** | 1 | |
| Dindarlık | 3,37 | 1,06 | ,128* | -,095 | -,047 | ,150* | ,169** | 1 |

Tablo 2: Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Sonuçları

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin çatışmacı üslup ile ilgili kendilerine yöneltilen sorulara verdikleri cevapların ortalaması 1,60 ile katılmıyorum seçeneğine yakındır. Bu sonuçtan yola çıkarak öğrencilerin çatışmacı üslubu onaylamadıkları ifade edilebilir. Buna mukabil öğrencilerin verdikleri cevapların ortalamasına (4,54) bakıldığında uzlaşmacı üslubu tercih ettikleri görülmüştür. Başka bir deyişle öğrencilerin, siyasi liderlerde çatışmacı üsluptan çok, uzlaşmacı üslubu onayladıklarından söz edilebilir. Öğrencilerin oy verme davranışları arasında daha çok rasyonel oy verme davranışını daha çok öne çıkardıkları tespit edilmiştir. Zira ortalama değerler bakımından 3,96 değeri ile rasyonel oy verme psikolojik ve sosyolojik oy vermeden daha önünde yer almaktadır.

Araştırmada liderlerin üslubuna yönelik algılarla, öğrencilerin oy verme davranışları arasındaki ilişkiye dair elde edilen bulgulara göre, liderlerin tercih edebilecekleri çatışmacı üslup ile rasyonel oy verme davranışı arasında negatif yönlü ve zayıf bir ilişki (-0,230) olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle çatışmacı üsluptaki artış, rasyonel oy verme davranışı azaltırken, çatışmacı üsluptaki azalış rasyonel oy verme davranışını artırmaktadır. Bunun aksine uzlaşmacı üslup ile rasyonel oy verme davranışı arasında (0,364) korelasyon katsayısı değeri ile pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çatışmacı üslup ile sosyolojik oy verme arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişkinin (0,361) olduğu

araştırma ile ulaşılan bir başka bulgudur. Başka bir ifadeyle çatışmacı üslup ile sosyolojik oy verme davranışı birlikte hareket etmektedir. Biri artarken diğeri de artmakta biri azalırken diğeri de azalmaktadır. Buna karşın uzlaşmacı üslup ile sosyolojik oy verme arasında negatif yönde, zayıf bir ilişkinin (-0,208) bulunduğu sonucuna varılmıştır. Uzlaşmacı üslup arttıkça, sosyolojik oy verme azalmaktadır. Benzer bir durum uzlaşmacı üslup ve çatışmacı üslup bakımından psikolojik oy verme arasında da geçerlidir. Öyle ki çatışmacı üslup ile psikolojik oy verme arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki (0,228) uzlaşmacı üslup ile psikolojik oy verme arasında (-,234) ise negatif yönlü zayıf bir ilişki vardır. Liderlerin çatışmacı bir üslubu tercih etmeleri, öğrencilerin psikolojik oy verme eğilimini artırmakta, uzlaşmacı bir üslup benimsemeleri ise psikolojik oy verme davranışı azaltmaktadır.

Araştırmada öğrencilerin dindarlık düzeyleri ile oy verme davranışları arasındaki ilişkiye de bakılmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre öğrencilerin dindarlık düzeyleri ile rasyonel oy verme davranışları arasında negatif yönlü ancak istatistiksel olarak anlamsız bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca dindarlık düzeyi ile sosyolojik ve psikolojik oy verme arasındaki ilişki ise sırasıyla 0,150 ve 0,169 değerleri ile pozitif yönlü ve zayıftır. Bu sonuç öğrencilerin dindarlık düzeyi arttıkça sosyolojik ve psikolojik oy verme düzeyleri artırmakta, azaldıkça ise azaltmaktadır şeklinde yorumlanabilir.

Üniversite öğrencilerinin liderlerin üsluplarına yönelik algılarının oy verme davranışları üzerindeki etkisinde dindarlık seviyelerinin düzenleyici rolünü test etmek için bootstrap yöntemini esas alan regresyon analizi yapılmıştır. Bootstrap yönteminin Bron ve Kenny'nin (1986) yönteminden daha güvenilir sonuçlar verdiği öne sürülmektedir (Gürbüz, 2019; Hayes, 2018). Aşağıdaki düzenleyicilik analizleri Hayes (2018) tarafından geliştirilen PROCESS makro kullanılarak yapılmıştır. Analizlerde bootstrap tekniği ile 5000 yeniden örneklem seçeneği tercih edilmiştir. Bootstrap tekniği kullanılarak yapılan aracılık ve düzenleyicilik analizlerinde araştırma hipotezinin desteklenebilmesi için analiz sonucu elde edilen %95 güven aralığındaki (confidence interval CI) değerlerinin sıfırı (0) kapsamaması gerekmektedir (MacKinnon, Lockwood ve Williams, 2004). Düzenleyici etki analizlerine ilişkin regresyon analizi sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 3: Çatışmacı Üslubun Psikolojik Oy Verme Davranışı Üzerindeki Etkisinde Dindarlığın Düzenleyici Rolü

| Etkiler | İlişki | Kat sayısı | Standart hata | t değeri | p | LLCI | ULCI |
|-------------|----------------|------------|---------------|----------|--------------|--------|-------|
| Ana | ÇÜ→POY | .1783 | .0951 | 1.8746 | .0621 | -.0091 | .3656 |
| | DİN→POY | .1488 | .0581 | 2.5608 | .0111 | .0343 | .2632 |
| Etkileşimli | ÇÜ*DİN | .1118 | .1112 | 1.0056 | .3156 | -.1073 | .3309 |
| Model Özet | | | | | | | |
| R | R ² | F | Sd1 | Sd2 | p | | |
| .2190 | .0480 | 3.9803 | 3.0000 | 237.000 | .086 | | |

Çatışmacı üslubun psikolojik oy verme davranışını etkileyip etkilemediği ve bu etkide dindarlığın düzenleyici rolünün belirlenmesine ilişkin geliştirilen regresyon modelinin Tablo 3'deki analiz sonuçlarına göre anlamlı olmadığı görülmektedir [F= 3,9803, p<0,086]. Buna göre çatışmacı üslubun psikolojik oy verme üzerindeki etkisi anlamsız bulunmuştur. Her ne kadar dindarlık ile psikolojik oy verme arasındaki ilişki anlamlı olsa da bir bütün olarak düzenleyici etkiyi test eden regresyon modeli anlamsızdır. Bu sonuçlardan hareketle araştırma için geliştirilen H₁ hipotezi reddedilmektedir.

Tablo 4: Uzlaşmacı Üslubun Psikolojik Oy Verme Davranışı Üzerindeki Etkisinde Dindarlığın Düzenleyici Rolü

| Etkiler | İlişki | Kat sayısı | Standart hata | t değeri | p | LLCI | ULCI |
|-------------|----------------|------------|---------------|----------|--------------|--------|--------|
| Ana | UÜ→POY | -.2273 | .1120 | -2.0307 | .0434 | -.4479 | -.0068 |
| | DİN→POY | .1468 | .0590 | 2.4905 | .0134 | .0307 | .2630 |
| Etkileşimli | UÜ*DİN | -.1319 | .1238 | -1.0652 | .2879 | -.3759 | .1120 |
| Model Özet | | | | | | | |
| R | R ² | F | Sd1 | Sd2 | p | | |
| .2250 | .0506 | 4.2115 | 3.0000 | 237.000 | .063 | | |

Uzlaşmacı üslubun psikolojik oy verme davranışına etkisinde dindarlığın düzenleyici rolünün belirlenmesine dair geliştirilen ve sonuçları Tablo 4'de verilen analizi sonuçlarına göre regresyon modelinin anlamlı olmadığı görülmektedir [F= 4,2115, p<0,063]. Tablo 4'deki sonuçlara göre her ne kadar uzlaşmacı üslup ve dindarlığın psikolojik oy verme üzerindeki etkisi anlamlı olsa da bir bütün olarak düzenleyici değişkenin de içinde yer aldığı regresyon modeli anlamsızdır. Bu bulgulardan hareketle geliştirilmiş olan H₂ hipotezi reddedilmektedir.

Tablo 5: Uzlaşmacı Üslubun Sosyolojik Oy Verme Davranışı Üzerindeki Etkisinde Dindarlığın Düzenleyici Rolü

| Etkiler | İlişki | Kat sayısı | Standart hata | t değeri | p | LLCI | ULCI |
|-------------|----------------|------------|---------------|----------|--------------|--------|--------|
| Ana | UÜ→SOY | -.3527 | .1016 | -3.4709 | .0006 | -.5529 | -.1525 |
| | DİN→SOY | .1415 | .0535 | 2.6433 | .0088 | .0360 | .2469 |
| Etkileşimli | UÜ*DİN | .0120 | .1124 | .1070 | .9149 | -.2094 | .2335 |
| Model Özet | | | | | | | |
| R | R ² | F | Sd1 | Sd2 | | | p |
| .2966 | .0880 | 7.6220 | 3.0000 | 237.000 | | | .0001 |

Uzlaşmacı üslubun sosyolojik oy verme davranışını etkilediği ve modelin anlamlı olduğu Tablo 5'deki regresyon analizi sonuçlarından anlaşılmaktadır [F= 7,6220, p<0,001]. Analiz sonuçlarına göre sosyolojik oy verme değişkenindeki değişimin yaklaşık %9 gibi bir kısmının uzlaşmacı üslup değişkeninden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak düzenleyicilik etkisini gösteren etkileşimli etki katsayısının 0,0120 ile güven aralığının alt sınırı olan -0,2094 ile üst sınırı olan 0,2335 arasında kaldığı ve sıfırı kapsadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle dindarlığın uzlaşmacı üslup ile sosyolojik oy verme ilişkisinde düzenleyici bir etkisinin olmadığını görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlardan hareketle H₃ hipotezi reddedilmiştir.

Tablo 6: Çatışmacı Üslubun Sosyolojik Oy Verme Davranışı Üzerindeki Etkisinde Dindarlığın Düzenleyici Rolü

| Etkiler | İlişki | Kat sayısı | Standart hata | t değeri | p | LLCI | ULCI |
|-------------|----------------|------------|---------------|----------|--------------|--------|-------|
| Ana | ÇÜ→SOY | .4230 | .0840 | 5.0378 | .0000 | .2576 | .5885 |
| | DİN→SOY | .1407 | .0513 | 2.7429 | .0066 | .0396 | .2418 |
| Etkileşimli | ÇÜ*DİN | -.0205 | .0982 | -.2090 | .8346 | -.2140 | .1729 |
| Model Özet | | | | | | | |
| R | R ² | F | Sd1 | Sd2 | | | p |
| .3667 | .1345 | 12.2760 | 3.0000 | 237.000 | | | .0000 |

Tablo 6'da çatışmacı üslubun sosyolojik oy verme davranışını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Regresyon analizi sonuçlarından [F= 12,2760, p<0,000] modelin anlamlı olduğu görülmektedir. Sosyolojik oy verme değişkenindeki varyansın yaklaşık %13 gibi bir kısmının çatışmacı üslup değişkeninden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre çatışmacı üslup ve dindarlığın sosyolojik oy verme ile ilişkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Fakat çatışmacı üslup ile sosyolojik oy verme arasındaki ilişkide dindarlığa ilişkin -0,0205 katsayı değerinin, güven aralığının alt sınır olan -0,2140 ve üst sınırı olan 0,1729 değerleri arasında sıfırı kapsamamasından dolayı dindarlığın düzenleyicilik etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle araştırmanın H₄ hipotezi reddedilmiştir.

Tablo 7: Çatışmacı Üslubun Rasyonel Oy Verme Davranışı Üzerindeki Etkisinde Dindarlığın Düzenleyici Rolü

| Etkiler | İlişki | Kat sayısı | Standart hata | t değeri | p | LLCI | ULCI |
|-------------|----------------|------------|---------------|----------|--------------|--------|--------|
| Ana | ÇÜ→ROY | -.3156 | .0605 | -5.2188 | .0000 | -.4344 | -.1965 |
| | DİN→ROY | -.0809 | .0369 | -2.1901 | .0295 | -.1537 | -.0081 |
| Etkileşimli | ÇÜ*DİN | .0507 | .0707 | .7169 | .4741 | -.0886 | .1900 |
| Model Özet | | | | | | | |
| R | R ² | F | Sd1 | Sd2 | | | p |
| .3621 | .1311 | 11.9224 | 3.0000 | 237.000 | | | .0000 |

Çatışmacı üslubun, rasyonel oy verme davranışını etkilediği ve modelin anlamlı olduğu Tablo 7'deki regresyon analizi sonuçlarından anlaşılmaktadır [F= 11,9224, p<0,000]. Analiz sonuçlarına göre rasyonel oy verme değişkenindeki değişimin yaklaşık %13 gibi bir kısmının çatışmacı üslup değişkeninden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre çatışmacı üslup ve dindarlık değişkenleri ile rasyonel oy verme arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğu görülmüştür. Ancak dindarlığın, çatışmacı üslup ile rasyonel oy verme arasındaki ilişkide 0,0507 katsayı değeri ile güven aralığının alt sınırı olan -0,0886 ve üst sınırı olan 0,1900 katsayı değerleri arasında sıfırı kapsamamasından dolayı düzenleyici bir rolünün olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle araştırmanın H₅ hipotezi reddedilmektedir.

Tablo 8: Uzlaşmacı Üslubun Rasyonel Oy Verme Davranışı Üzerindeki Etkisinde Dindarlığın Düzenleyici Rolü

| Etkiler | İlişki | Kat sayısı | Standart hata | t değeri | p | LLCI | ULCI |
|-------------|----------------|------------|---------------|----------|--------------|--------|-------|
| Ana | UÜ→ROY | .5089 | .0676 | 7.5245 | .0000 | .3756 | .6421 |
| | DİN→ROY | -.0650 | .0356 | -1.8258 | .0691 | -.1352 | .0051 |
| Etkileşimli | UÜ*DİN | -.0160 | .0748 | -.2137 | .8309 | -.1634 | .1314 |
| Model Özet | | | | | | | |
| R | R ² | F | Sd1 | | Sd2 | | p |
| .4671 | .2182 | 22.0493 | 3.0000 | | 237.000 | | .0000 |

Uzlaşmacı üslubun, rasyonel oy verme davranışını etkilediği ile ilgili Tablo 8'deki regresyon analizi sonuçlarına göre regresyon modeli anlamlıdır. [F= 22,0493, p<0,000]. Analiz sonuçlarına göre bağımsız değişken olan uzlaşmacı üslubun bağımlı değişken olan rasyonel oy verme davranışındaki varyansın yaklaşık %22 gibi bir kısmını açıklama gücüne sahip olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre uzlaşmacı üslup ile rasyonel oy verme arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu görülmüştür. Ancak dindarlığın, uzlaşmacı üslup ile rasyonel oy verme arasındaki ilişkide düzenleyici bir role sahip olup olmadığı ile ilgili olarak -0,0160 olan etkileşimli etki değerinin güven aralığının alt sınırı değeri olan -0,1634 ile üst sınır değeri olan 0,1314 arasında sıfırı değerini kapsamamasından dolayı düzenleyici bir rolünün olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre araştırmanın H₆ hipotezi reddedilmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada Z kuşağı üyesi gençlerin oy verme davranışları üzerinde siyasi liderlerin üslubunun etkisi incelenmiş ve bu etkide dindarlığa ilişkin algıların düzenleyici bir rolünün bulunup bulunmadığı ele alınmıştır.

Yapılan görgül araştırma bulgularına göre; üniversite öğrencisi gençlerin liderlerin çatışmacı üsluplarını tasvip etmedikleri daha çok uzlaşmacı üslup lehine görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin oy verme davranışı bakımından; sosyolojik ve psikolojik oy verme davranışı yerine daha çok rasyonel oy verme eğilimini öne çıkardıkları görülmektedir. Z kuşağı üyelerinin yaşam biçimleri, karakter ve tutumları bir arada değerlendirildiğinde; geleneksel inançları benimseyen, aile birimine önem veren, akran kabulüne çok önem veren bir kuşak özelliği göstermeleri onların sosyolojik oy verme eğilimini öne çıkarmalarının gerekçesi olarak değerlendirilebilir. Araştırma sonuçlarına göre rasyonel oy verme eğiliminin en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Bu sonuç bahse konu Z kuşağı gençliğinin bilgi, teknoloji, internet ve sosyal medyayı birlikte akılçılık potasında eritme becerisi ile ön plana çıkan bir özellik ortaya koyduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin çatışmacı üslup algıları ile rasyonel oy verme davranışı arasında ters yönlü zayıf bir ilişkinin olduğu ortaya konulurken, bunun aksine liderlerin benimseyecekleri uzlaşmacı üslup ile rasyonel oy verme davranışı arasında da pozitif yönlü orta kuvvette bir ilişkinin bulunduğu görülmüştür. Öte yandan çatışmacı üslup algısı ile sosyolojik oy verme arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin bulunduğu buna karşın, uzlaşmacı üslup ile sosyolojik oy verme arasında negatif ve zayıf bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uzlaşmacı üslup ve çatışmacı üslup açısından benzer bir sonuç psikolojik oy verme için geçerlidir. Zira liderlerin çatışmacı üsluplarına dair öğrencilerdeki algı arttıkça bu durum onların psikolojik oy verme eğilimlerini artmakta, uzlaşmacı üslup algısına dair algı arttıkça da psikolojik oy verme davranışlarına dair eğilimi azalmaktadır.

Uzlaşmacı ve çatışmacı üslubun psikolojik oy verme davranışı üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik geliştirilen regresyon modelinin anlamsız olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak uzlaşmacı üslubun sosyolojik oy verme davranışını negatif yönde etkilediği dindarlığın ise sosyolojik oy verme davranışını pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Ancak uzlaşmacı üslubun sosyolojik oy verme davranışı üzerindeki etkisinde dindarlığın düzenleyici rolünün bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çatışmacı üslup ile dindarlığın sosyolojik oy verme davranışını pozitif yönde etkilediği ve yine bu etkide dindarlığın düzenleyici bir rolünün bulunmadığı görülmüştür. Çatışmacı üslubun rasyonel oy vermeyi negatif, uzlaşmacı oy vermenin rasyonel oy vermeye ilişkin tutumları pozitif yönde etkilediği, dindarlığın ise bu ilişkide yine düzenleyicilik rolünün olmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca dindarlığın rasyonel oy vermeyi negatif yönde etkilediği ancak bu etkinin istatistiksel olarak anlamsız olduğu araştırma ile ulaşılan bir başka sonuçtur. Araştırma ile elde edilen bu sonuçlarla Başarır (2016) tarafından yapılan çalışma ile elde edilen; çatışmacı üslup ile sosyolojik oy verme arasında pozitif, uzlaşmacı üslup arasında negatif, rasyonel oy verme ile çatışmacı üslup arasında negatif ile uzlaşmacı üslup arasında ise pozitif yönlü orta şiddette ilişkiler bulunduğu

yönünde ulaşılan sonuçlar örtüşmektedir. Ancak bu çalışmada uzlaşmacı ve çatışmacı üslup ile psikolojik oy verme arasında kurulan model anlamsız çıkarken Başarır (2016) tarafından yapılan çalışmada psikolojik oy verme ile çatışmacı üslup arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bu farklılığın ortaya çıkmasında; seçmenin kendini partisi ile özdeşleştirilmesi, partizanca bir yaklaşımla hareket etmesi, siyasetle daha oy verme yaşına gelmeden ilişki kurması ve bir siyasi organizasyona adeta fanatik bir futbol taraftarı gibi derinden bağlılık göstermesi şeklinde tanımlanan psikolojik oy verme davranışının bu çalışmanın yapıldığı Z kuşağı olarak adlandırılan gençler üzerinde karşılığının yeterince olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Zira Z kuşağının siyaset ile ilgisinin sınırlı olduğu ve siyaset ile ilgisinin yukarıda ifade edilen psikolojik oy verme şeklinde kendini göstermediğinden kaynaklanabilir. Zira Erdem vd. (2023) tarafından Z kuşağının siyasete yüklediği anlam üzerine üniversite öğrencileri örnekleminde yapılan benzer bir araştırmanın bulguları öğrencilerin siyasete yerici, kötüyücü manasında pejoratif bir anlam yüklediği sonucunu ortaya koymuştur bu da bu çalışmanın ulaştığı sonuçları desteklemektedir. Sarıoğlu ve Özgen (2018) de Z kuşağının birçok toplumsal sorunu gerçekten önemli görse de mevcut siyasal sistemi kendileri için bir parti, aday veya hatta genel bir platform olarak görmediklerine işaret etmekte dünyadaki gelişim ve değişimlere yön vermede siyasetin önceki kuşaklardaki gibi belirleyici olmadığını belirtmektedirler. Altınöz (2022) tarafından Z kuşağının siyaset algısı üzerine Balıkesir/Karesi’de yapılan çalışmanın bulguları da gençlerin siyasete ilişkin algılarının olumlu olmadığını daha çok yalan ve aldatma şeklinde kendilerinde karşılık bulduğunu belirttikleri görülmüştür. Seçmenlerin oy verme davranışları ile ilgili bu araştırmanın ortaya koyduğu bulgular arasında psikolojik oy verme ile ilgili ortalamanın sosyolojik ve rasyonel oy verme davranışı ortalama değerlerine göre daha düşük kalması da yukarıdaki literatürde ortaya konulan sonuçları destekler niteliktedir.

Çalışmada dindarlık değişkeni ile ilgili ulaşılan sonuçlara da ayrı bir parantez açmanın uygun olacağı düşünülmektedir. Üniversite öğrencilerinin dindar olsun olmasın liderin üslubundan hareketle oy verme davranışlarına etkisinde herhangi bir düzenleyici rolünün olmadığını ortaya koymaktadır. Bu noktada Filiz (2019) tarafından Denizli’de üniversite öğrencileri ve onların oy verme davranışlarının sosyo-psikolojik dinamiklerini belirlemek üzere yapılan çalışmada Z kuşağını temsil eden seçmenlerin, destekledikleri siyasi partinin dini konulardaki tavrını, diğer kuşakları temsil eden seçmen profiline göre daha az dikkate aldıkları tespit edilmiştir. Bu noktada son dönemlerde yapılan bir başka çalışmada (Gökçe ve Tekin 2021) da Z kuşağının dinin bireysel boyutuna daha fazla vurgu yaptıkları, onu kendilerini iyi hissetmelerine yardım eden bir sebep olarak anlamlandırdıkları; açıklamalarında dinin ibadet boyutunun yanında etik, bilgi, ahlak gibi boyutlarına da işaret ettikleri görülmüştür. Ayrıca gençlerin yaşamında dinin etkisinin daha az görüldüğü, ibadethaneye nadir gittikleri veya düzenli bir ibadethane rutinlerinin bulunmadığı, cemaat ile ibadetlere katılmayı tercih etmedikleri ve kendilerini dindar olarak görmedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Bir araştırma şirketi tarafından 2018 yılında yapılan bir araştırmanın sonuçları da bu konuda çarpıcı ve de bu çalışmanın sonuçlarını destekleyici bulgular içermektedir. Araştırma sonucunda Türkiye’de seyreden yaygın inanç durumunun son 10 yıl içinde birtakım değişimlere uğradığı vurgulanırken, kendisini dindar olarak nitelendirenlerin %4’lük bir oranda azaldığı, kendisini inançsız olarak nitelendirenlerin ise %2’lik bir artış gösterdiği tespit edilmiştir. Son on yılda kendisini inançsız olarak niteleyen bireylerin %90’ının ise otuz beş yaş altında yani daha çok Z kuşağı üyesi gençler oldukları görülmüştür (KONDA, 2018) (Yılmaz ve Aktürk, 2021). Yapıcı (2020) tarafından Z kuşağı üzerinde yapılan bir başka çalışmada da gençlerin dine ve dindarlara karşı olumsuz bir genel eğilim içinde oldukları tespit edilmiştir. Yukarıda literatür sonuçları verilen araştırmaların dindarlığa ilişkin bulguları ile tarafımızca Nevşehir’deki üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmanın bulguları genel olarak örtüşmektedir.

Çalışmanın siyasetin içinde olan veya siyasal iletişim sürecini yöneten kişilere de geri bildirim mahiyetinde katkıları olabilecektir. Çalışma sonucunda Z kuşağı üniversite gençliğinin uzlaşmacı üslubu çatışmacı üsluba tercih ettiği sonucundan hareketle siyasal iletişimde uzlaşmacı üslubun benimsenmesinin oy verme davranışına da olumlu yansıtacağı siyasilerce göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca siyasilerin Z kuşağının sosyolojik ve rasyonel oy verme eğilimi içinde olduğunu dikkate alarak özellikle gençlerin sosyal gruplarına veya çevrelerine yönelik çalışmalar üretmesinin yanı sıra özellikle sosyal medya üzerinden bahse konu gençlik kesimi ile temas kuracak bir siyasal iletişim mekanizmasının geliştirilmesinin öneminin altının çizilmesi gerekir.

Bu çalışmanın literatüre olan katkısı değerlendirilirken araştırma bulgularının bazı sınırlılıklar kapsamında dikkate alınmasının uygun olacağı düşünülmektedir. İlk sınırlılık olarak, Covid-19 uygulamalarından dolayı araştırma verilerinin Nevşehir’de öğrenim gören üniversite öğrencilerinden elde edilmiş olmasıdır. Bu dönemde veriler toplanırken öğrencilere ulaşma konusunda kapanma dönemi olması yüzünden güçlükler

yaşanmıştır. Bu doğrultuda, yapılan değerlendirmeler ve ulaşılan bulgu ve sonuçlar sadece Nevşehir ilindeki öğrencilerin görüşleri ile sınırlıdır. Bütün Z kuşağı ve üniversite gençliğini temsil etme iddiası taşımamaktadır. Buradan hareketle çalışmanın daha geniş örneklem kitlesi üzerinde tekrarlanmasının elde edilen bulguların genellenebilirliğine katkıda bulunabileceği düşünülmektedir. Araştırmanın bir başka kısıtı verilerin anket yoluyla toplanmış olmasıdır. Başka metodolojik yöntemler kullanılarak veri toplanması konunun daha da derinlikli incelenbilmesine ve anlaşılabilmesine katkıda bulunabilecektir.

Kaynakça

- Akdağ M. (2009). *İnternetin siyasal iletişimdeki yeri ve önemi, siyasetin iletişimi*, ed. Abdullah Özkan. İstanbul: Tasam Yayınları.
- Allport, G.W. (2004). *Birey ve dini*. Çev. Bilal Sambur. Ankara: Elis Yayınları
- Allport G.W. & Ross J.M. (1967). Personal religious orientation and prejudice. *J Pers Soc Psychol.* 1967 Apr;5(4):432-43. doi: 10.1037/0022-3514.5.4.432. PMID: 6051769.
- Altınöz, A. (2022). Z kuşağının siyaset algısı ve katılımı: Karesi ilçesi örneği. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir.
- Altunsu Sönmez, Ö. (2016). Dindarlığın Ölçülebilirliği Üzerine Geliştirilen Dindarlık Ölçekleri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 0 (36), 557-578. DOI: 10.21497/sefad.285505
- Arslantürk G (2012) Değerler, siyasal ideoloji ve bilişsel karmaşıklık düzeyi değişkenlerinin oy verme davranışı ile ilişkisi, [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Ankara Üniversitesi] Ankara.
- Aydoğan Ünal, B. (2016). Oy Verme Davranışı Modelleri. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 6 (15), 95-119. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/odusobiad/issue/27575/290198>
- Başarır M (2015) Siyasal iletişim sürecinde lider üslubunun seçmen davranışındaki rolü üzerine bir araştırma, [Yayımlanmamış Doktora Tezi Selçuk Üniversitesi] Konya.
- Başarır, M. (2016). Seçmenlerin Oy Verme Davranışları İle Liderlerin Hitaplarında Aradıkları İkna Bileşenleri ve Üslup Çeşitleri Arasındaki İlişki. *İnönü Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi (İNİF E-Dergi)*, 1 (2), 218-233. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inifedergi/issue/45222/566367>
- Campbell, C. Miller, & Stokes. 1960. *The American voter*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Ceylan, F. & İspir, N. (2020). Oy Verme Modelleri Bağlamında Siyasal Rızanın Görünümü. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24 (3), 1489-1511. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/57299/795996>
- Çevikoğlu H (1999) Kur'an-ı Kerim'de edebi üslup, [Yayımlanmamış Doktora Tezi Harran Üniversitesi] Şanlıurfa.
- Çobanoğlu, Ş. (2007). *Suskunluk sarmalı ve siyasal iletişim*. İstanbul: Fide Yayınları.
- Çokluk, Ö. Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Damlapınar Z. & Balcı Ş. (2014). *Siyasal iletişim sürecinde seçimler, adaylar, imajlar* Konya: Literatürk Academia.
- Doğan A. & Göker G. (2013). *Siyasal iletişim araştırmaları* Ankara: Nobel Yayınları.
- Dönmezer S. (1999). *Toplumbilim*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Dündar A. (2011) Aday imajının seçmen tercihi üzerine etkisi: Yılmaz Büyükerşen örneği, [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Anadolu Üniversitesi] Eskişehir.
- Erdem, N., Görün, M. & Kara, G. (2023). Z Kuşağının "Siyaset" Kavramına Dair Metaforik Algılarının Ölçülmesi. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 6 (1), 1-27. DOI: 10.33712/mana.1256510
- Erdinç İ.E. (2010) Siyasal iletişim boyutuyla siyasal reklam: üniversite öğrencilerinin oy verme davranışına yönelik bir araştırma, [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Marmara Üniversitesi] İstanbul.

- Fettahoğlu S. (1993) Hristiyanlık ve islamiyette hitabet, [Yayımlanmamış Doktora Tezi 19 Mayıs Üniversitesi] Samsun.
- Filiz, U. (2019). Seçmen davranışını etkileyen sosyo-psikolojik faktörler, [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Pamukkale Üniversitesi] Denizli.
- Fromm E (1997). *Sahip olmak ya da olmak*, çev. Aydın Arıtan. İstanbul: Arıtan Yayınevi.
- Gökçe, S. & Tekin, İ. (2021). Z Kuşağının Dindarlık Eğilimleri. *Talim*, 5 (2), 182-205. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/talim/issue/68006/1029590>
- Güllüpnar Y. & Yıldırım E. (2020). Uzlaşmacı ve Çatışmacı Siyasal Söylemin Siyaset Hakkındaki Algıya Etkileri Üzerine Bir Araştırma, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt: 13, Sayı: 73, ss. 912-924.
- Gürbüz S. & Şahin F. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hökekleli H. (2010). *Din psikolojisine giriş*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Hu, L.-t., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55.
- Hülür, H. & Kalender, A. (2003). Sosyo-politik tutumlar ve din: Konya araştırması. Konya: Çizgi Yayınları
- Kalender A. (2005). *Siyasal iletişim, seçmenler ve ikna stratejileri*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). New York, NY: The Guilford Press.
- Lilleker, D. (2013). *Siyasal iletişim: temel kavramlar*. (Y. Devran, A. Nas, B. Ekşi, & Y. Göksun), İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M. & Williams, J. (2004). Confidence Limits for the Indirect Effect: Distribution of the Product and Resampling Methods. *Multivariate Behavioral Research*, 39(1), 99–128. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr3901_4
- Niemi RG & Weisberg HF (1993). *Controversies in voting behavior*. Washington, D. C.: CQ Press.
- Önal, M. (2010). Edebî Dil ve Üslup / Literary Language and Style. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 14 (36), 23-4. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunitaed/issue/2875/39408>
- Öztürk Küçük, H. & Toklu, İ.T., (2020). Seçimlerde Oy Verme Davranışını Ne Etkiler? Z Kuşağı Üzerine Bir Araştırma, *BMIJ*, 8(5): 4546-4574 doi: <http://dx.doi.org/10.15295/bmij.v8i5.1679>
- Powell L. & Cowart J (2003). *Political campaign communication*. Boston: Pearson Education Publishers.
- Sarıoğlu, E. B., & Özgen, E. (2018). Z Kuşağının Sosyal Medya Kullanım Alışkanlıkları Üzerine Bir Çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(60), 1067-1081
- Scarborough, E. (1984). *Political Ideology and Voting: An exploratory study*, Oxford: Clarendon Press,.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures. *Methods of Psychological Research*, 8(2), 23–74.
- Shao, A. T. (2002). *Marketing research: An aid to decision making*, Cincinnati, Ohio: South-Western/Thomson Learning.
- Subaşı N (2004). *Gündelik hayat ve dinsellik* İstanbul: İz Yayıncılık.
- Turan, E. & Temizel, M. (2015). Din ve Siyaset İlişkisi Bağlamında Oy Verme Davranışı: Niğde Bölgesinde Bir Araştırma. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1), 86-99. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iubfdkastamonu/issue/29392/314703>
- Uysal V. (2006). *Türkiye'de dindarlık ve kadın*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Yapıcı, A. (2020). Şüphe ve İnanç Kısılcığında Gençlerin Din ve Dindarlık Algıları. *İlahiyat Akademi*, 12, 1-44.

Yılmaz E. & Aktürk A. (2021). *Z kuşağı bir nesli anlamak*, Konya: Palet Yayınları.

Yılmaz H (2014). *Din ve dindarlık* İstanbul: Hikmetevi Yayınları.

Yücekök A.N. (1987). *Siyasetin toplumsal tabanı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.

EXTENDED SUMMARY

In political communication research, it has been dealt with how and according to what voters vote. The political communication established with the electorate in order to get the vote varies according to the conditions. Among the factors affecting voter behavior in the researches; It is stated that factors such as political party, candidate, agenda, propaganda, mass media, public opinion polls, religion, family, interest groups, economic policies and leader style are effective (Doğan and Göker, 2013: 9). In the study conducted by Basirir (2016) on the subject, positive relations between confrontational wording style and sociological voting, negative relations between conciliatory wording style, positive relations between psychological voting and confrontational wording style, negative relations between rational voting and confrontational wording style, and positive moderate relations between conciliatory wording style found to exist. In this study, it is aimed to determine how and in what way the perception of the voters regarding the wording style used by the leaders affects their voting behavior, and how effect does different religiosity levels have on this effect? An attempt will be made to seek answers to these questions. In this context, the aim of this study is to reveal the effect of leaders' wording styles on voting behavior and to determine whether religiosity plays a moderator role in this effect. In this context, the sample of the research was determined as associate degree, undergraduate and graduate students studying at universities in Nevşehir province.

Quantitative research approach was used in the research and survey design was preferred. In the analysis of the collected data, descriptive statistics, correlation analyzes and SPSS PROCESS macro were used to determine the moderated effect. While testing the validity and reliability of the scales, AMOS software was used. The study has the characteristics of a cross-sectional research since it reflects the perceptions and attitudes of each university student included in the sample in a certain time period.

According to the research findings, it was seen that university students did not approve of the confrontational wording style, but approved of the conciliatory wording style. Students tend to vote more rationally in terms of voting behavior. In terms of its average value, rational voting is ahead of sociological and psychological voting behaviors. In the research, it is seen that the perception of confrontational wording style reveals a negative and weak relationship with students' rational voting behavior. As the confrontational expression style increases, rational voting behavior decreases. On the contrary, the more conciliatory style the leaders adopt, the more rational voting behavior increases. In addition, there is a positive and moderate relationship between confrontational wording style and sociological voting behavior that is, the increase in confrontational style increases sociological voting behavior. On the other hand, it was found that there is a negative and weak relationship between conciliatory wording style and sociological voting behavior. A similar situation in terms of conciliatory and confrontational style also applies to psychological voting behavior. Because there is a weak positive relationship between confrontational wording style and psychological voting behavior, and a weak negative relationship between conciliatory wording style and psychological voting behavior. In fact, as the perception of the leaders' confrontational wording style increases, this situation increases the psychological vote behavior tendency, and as the perception of the conciliatory wording style increases, the tendency towards psychological voting behavior decreases. When the relationship between students' religiousness perceptions and voting behaviors is examined, the relationship between students' religiousness perceptions and their tendencies towards rational voting behaviors is negative but statistically insignificant. In addition, the relationship between religiosity tendency and sociological and psychological voting behavior is positive and weak.

The research findings on whether or not religiosity has a moderated role in the influence of leaders' wording style on voting behavior are as follows. According to the results of the analysis, it was seen that the confrontational and conciliatory wording style did not affect the psychological voting behavior and the research model was not significant. It was seen that the conciliatory wording style affected the sociological voting behavior and the model was significant, but religiosity did not have a moderating role in this relationship. Another finding is that confrontational expression style affects sociological voting behavior, but religiosity does not have a moderating role in this relationship. Another result is that the confrontational wording style affects the rational voting behavior. However, religiosity does not have a moderating role in this relationship. The last finding is that the conciliatory wording style affects the rational voting behavior. However, religiosity does not mediate this relationship.

The results obtained with the research are largely in line with the findings of the study conducted by Basarir (2016). In this study, the model established between a conciliatory and confrontational style and psychological voting was found to be meaningless. However, in the study conducted by Basarir (2016), a positive relationship was found between psychological voting and confrontational style. The fact that university students' religiosity levels are high, medium or low reveals that the style of leaders does not have any moderator effect on their voting behavior. These results are similar to the results of studies conducted by Filiz (2019), Gökçe and Tekin (2021), Yılmaz and Aktürk (2021), and Yapıcı (2020).

The study may also contribute in the form of feedback to those who are involved in politics or who manage the political communication process. As a result of the study, it should be taken into consideration by the politicians that the adoption of the conciliatory style in political communication will also reflect positively on the voting behavior, based on the conclusion that the Z generation university youth prefer the conciliatory style to the confrontational style. In addition, considering that the Z generation tends to vote sociologically and rationally, it should be underlined that the importance of developing a political communication mechanism that will contact the youth segment, especially through social media, should be underlined, as well as producing studies for the social groups or environments of the young people.

OKUL MARŞLARI VE SLOGANLARINDA YER ALAN DEĞERLERİN OKUL KÜLTÜRÜ OLUŞTURMA VE KİMLİK İNŞASI BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF VALUES IN SCHOOL ANTHEMS AND SLOGANS IN THE CONTEXT OF SCHOOL CULTURE BUILDING AND IDENTITIY CONSTRUCTION

Taner ATMACA
Düzce Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
taneratmaca@duzce.edu.tr
ORCID: 0000-0001-9157-3100

Sinan DAĞ
Millî Eğitim Bakanlığı
sinandag66@hotmail.com
ORCID: 0000-0002-6687-5219

ÖZ

Geliş Tarihi:
13.04.2023

Kabul Tarihi:
21.06.2023

Yayın Tarihi:
30.06.2023

Anahtar Kelimeler
Okul Marşları
Okul Sloganı
Okul Kültürü
Kimlik

Keywords
School Anthems
School Slogans
School Culture
Identity

Okul marşları ve sloganları pek çok değer içermektedir ve bu yönüyle okuldaki yerleşik ve ortak kültürün ortaya çıkmasında, ortak belleğin oluşturulmasında, paylaşılan değerlerin çoğaltılmasında etkili pedagojik unsurlar arasındadır. Aynı zamanda bir kimlik inşası sürecinin de önemli bir parçasıdır. Özellikle tarihi ve köklü okullarda okul marşları ve sloganlar daha yaygın olmakla beraber yaşı daha genç okullarda da marşlara ve sloganlara rastlanmaktadır. Marşların ve sloganların okulların kurulduğu dönemlerin tarihi özelliklerinin yanı sıra kurucularının ve destekleyicilerinin fikrî arka planları ile yakından bağlantısı söz konusudur. Bu araştırmada Türkiye'nin tarihi okullarının resmî okul marşları ve sloganlarının tematik analizi yapılmış ve bu marş ve sloganların okul kültürünü nasıl beslediği, kimlik inşası sürecinde nasıl rol aldığı irdelenmeye çalışılmıştır. Araştırmada toplam 46 okulun (26 devlet, 20 özel okul) marşları incelenmiştir. Aynı zamanda 18 ayrı okulun sloganı analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda okul marşlarındaki ve sloganlarındaki akademik, insani, milli ve evrensel değerlerin okul kültürü oluşturmada önemli bir katkıya sahip olduğu ifade edilebilir. Aynı zamanda bu değerler paydaşları için bir kimlik kazandırma aracı olarak da düşünülmektedir.

ABSTRACT

School anthems and slogans contain many values and, in this respect, they are among the effective pedagogical elements in the emergence of the established and common culture in the school, in the creation of common memory, and in the reproduction of shared values. They are also an important part of the process of identity construction. School anthems and slogans are more common, especially in historic and well-established schools, but anthems and slogans are also found in younger schools. Anthems and slogans are closely linked to the historical characteristics of the periods in which schools were founded as well as the intellectual backgrounds of their founders and supporters. In this study, a thematic analysis of the official school anthems and slogans of Turkey's historical schools was conducted to examine how these anthems and slogans nourish school culture and play a role in the process of identity construction. The anthems of a total of 46 schools (26 public and 20 private schools) were analyzed. At the same time, the slogans of 18 different schools were analyzed. As a result of the analysis, it was revealed that academic, humanitarian, national or universal values in school anthems and slogans have a significant contribution on the formation of school culture. At the same time, these values are also considered as a means of gaining an identity for stakeholders.

DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1282909>

Atf/Cite as: Atmaca, T., & Dağ, S. (2023). Okul marşları ve sloganlarında yer alan değerlerin okul kültürü oluşturma ve kimlik inşası bağlamında incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(2), 1259-1284.

Giriş

Okullar, öğrencilerin bireysel ve sosyal gelişimlerinde önemli bir rol oynayan formal örgütlerdir (Bursalıoğlu, 2010). Bu formal örgütler, birçok farklı unsurdan oluşan ve zamanla şekillenen karmaşık bir kültüre sahiptir. Örgüt kültürü, örgütteki inançlar, felsefi görüşler, semboller, değerler, davranışlar, kabuller, normlar ve ideolojilerden oluşur (Lunenburg ve Ornstein, 2012) ve bir örgütü diğerinden ayırır (Hoy ve Miskel, 2012). Bu kültür, okulun öğrencilerin yaşamlarında nasıl bir yer aldığına, okulun amaçlarına ve değerlerine, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle olan ilişkilerine ve farklı pek çok faktöre bağlı olarak şekillenir (Turan ve Bektaş, 2013). Bir formal örgüt olarak okul, sahip olduğu kültürle, öğretmenlerin ve öğrencilerin bireysel ve sosyal gelişimlerinde büyük bir etkiye sahiptir (Öztürk ve Şahin, 2017; Uğurlu, 2009). Okul kültürü, öğrencilerin ve diğer paydaşların değerlerini, inançlarını ve yaklaşımlarını biçimlendirebilir ve öğrencilerin okula, öğretmenlerine ve sınıf arkadaşlarına olan tutumlarını da belirleyebilir (Şahin, 2013). Öğrencilerin okulda hissettiği güven ve memnuniyet düzeyi, okul kültürünün niteliğine bağlıdır (Lesinger, Akyürek ve Şenol, 2019). Bu nedenle, okul kültürünün incelenmesi, öğrencilerin bireysel ve sosyal gelişimlerinin anlaşılmasında kritik bir öneme sahiptir.

Okul kültürü, öğrencilerin çok yönlü gelişimlerinde önemli bir etkiye sahip olan, okulun değerleri, amaçları, yönetim anlayışı, öğretim programı, öğretmenlerin ve öğrencilerin davranışları gibi unsurların birleşiminden oluşan zengin bir yapıdır (Demirtaş ve Ersözlü, 2007). Okulun değerleri ve amaçları, okul kültürünün temel taşlarını oluşturarak, öğrencilerin okulda sergiledikleri tutumların belirlenmesinde ve bireysel düzeyde gelişimlerine yön verilmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Yönetim anlayışı, okulun yönetim stratejilerinin belirlenmesi ve okulda görev yapan öğretmenlerin davranışlarına yön vererek, öğrencilerin okulda hissettikleri güven ve bağlılık düzeyini etkilemektedir. Öğretim programı ise öğrencilerin öğrenme deneyimlerini belirleyen, okulun öğretim hedeflerinin tanımlanması ve öğrencilere sunulan eğitim materyallerinin belirlenmesinde önemli bir faktördür. Son olarak, okul kültürü; öğretmenlerin ve öğrencilerin davranışları (Johnston, 1987), okulda yaratılan öğrenme ortamı, sosyal etkileşimler ve toplumsal değerler gibi çeşitli faktörlerin birleşiminden oluşarak, okulun kimliğinin ve öğrencilerin kendilerini ifade etme biçimlerinin de belirlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Gürbüz, Erdem ve Yıldırım, 2013).

Okul kültürü, her okulun kendine özgü bir kimliği olduğunu ortaya koymaktadır (Karadağ ve Özdemir, 2015) ve okulun yer aldığı bölgenin sosyal, kültürel ve ekonomik yapısına, okulun öğretim programına, öğrencilerin ve öğretmenlerin davranışlarına ve okulun yönetim anlayışına kadar birçok faktörün bir araya gelmesi ile oluşur. Okul kültürü, okulun öğretmenleri ve öğrencileri tarafından benimsenen değerler ve inançlar üzerine inşa edilir (Güçlü, Yıldırım ve Daşçı, 2016). Bu nedenle, okul kültürü; okulun öğrencileri ve öğretmenleri arasındaki ilişkileri, okulun sosyal ve akademik ortamını, okulun yönetim anlayışını belirleyen kritik bir faktördür (Hongboontri ve Keawkhong, 2014; Samuelsson ve Lindbland, 2015; Thanomwan ve Buncha, 2014). Okulda pozitif bir kültürün varlığı, öğrencilerin başarısını ve mutluluğunu olumlu yönde etkiler, okula bağlılığı artırır (Akan, 2016; Balcı, 2022; Ceylan ve Özgenel, 2022; Demirtaş, 2010; Hoy ve Miskel, 2012).

Pozitif okul kültürünü oluşturan pek çok faktörü sıralamak mümkündür. Bunlar arasında okullardaki ritüeller, gelenekler, inançlar, paylaşılan vizyon, sosyal hayat, törenler, sloganlar ve marşlar ilk sıralarda yer almaktadır (Ada ve Ayık, 2008; Hoy ve Miskel, 1996; Şahin, 2010). Hatta Kapferer'e (1981) göre okuldaki ritüeller sosyalizasyonun ve okulun sembolik düzeninin en önemli parçalarından birisidir. Bir okulun güçlü ve pozitif kültürü ancak yaşayan değerlerin korunması ve bu ortak değerlerin sürdürülmesiyle mümkündür ki okul aynı zamanda kimlik inşa sürecinin yapıldığı yerdir. Okul, sahip olduğu kültür ve katmak istediği değerlerle öğrencilere (hatta tüm mensuplarına ve paydaşlarına) bir kimlik kazandırmak ister. Bu kimlik kazandırma süreci çok çeşitli pedagojik pratiklerle ve ritüellerle mümkün olmaktadır (Meşeci-Giorgetti, 2022; Mullis ve Fincher, 1996; Özdiğerler, Günsel, Dağlı ve Gürbüz, 2017). Okul marşları da okulların önemli ritüellerinden birisidir ve kendi dünya görüşlerine ya da öncelendiği değerlere bağlı olarak öğrenciler üzerinde bağlılık ve kimlik meydana getiren özelliklere sahip olduğu düşünülmektedir. Bu kimlik kazandırma süreci ancak güçlü ve pozitif okul kültürü ile mümkün olabilmektedir. Okul kültürü, okul marşları ve sloganları gibi sembolik unsurlarla da ifade edilir.

Okul marşları, okulun kimliğini, kendine özgü yönünü ve zamanın ruhunu temsil eden sözler ve müziklerden oluşan bir boldür. Okul marşları, okulun öğrencileri, öğretmenleri ve personeli arasında birlik ve beraberlik hissi uyandırır, okul ethosu meydana getirir, okulun değerlerini ve başarılarını yansıtır (Mamat vd., 2021). Böylece, okul marşları, okul kültürünün bir parçasını oluşturur ve hem okulun kimliğinin hem de öğrencilerin kimliğinin inşasında kritik bir rol oynar. Okul marşları, okulun ve öğrencilerin kimliğini inşa etmenin yanı sıra,

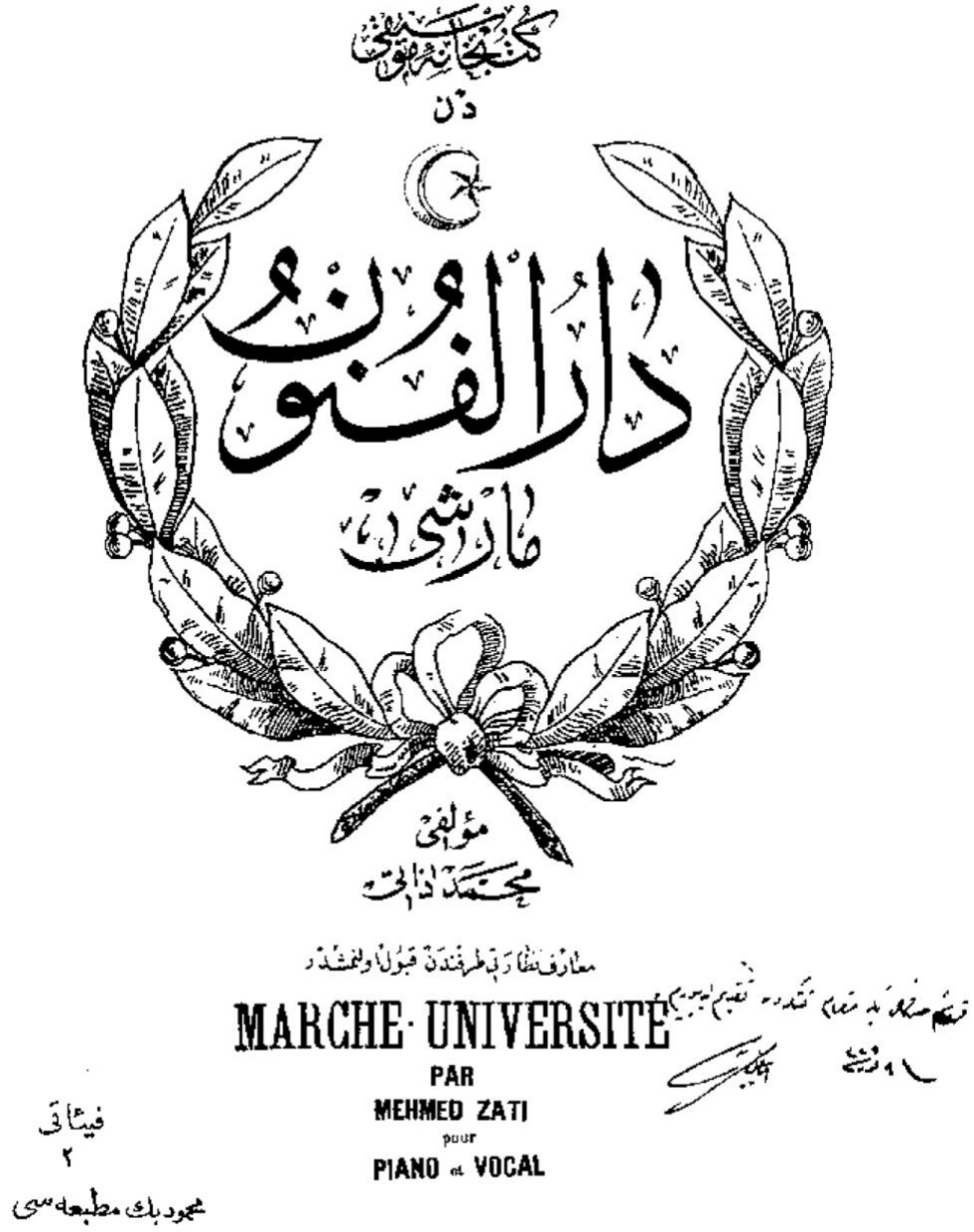
aynı zamanda öğrencilerin ve öğretmenlerin okula aidiyet hissini artırır (Berthelot, 2017). Okul marşları, okulun başarısını, tarihini ve geleceğini yansıtırken, öğrencilerin ve öğretmenlerin ortak bir amaca doğru birlikte hareket etmelerini sağlar. Bu da okul kültürünün bir parçası olan kimlik oluşumuna katkıda bulunur. Bu nedenle, okul kültürü, kimlik oluşturma ve okul marşları arasındaki ilişki oldukça güçlüdür.

Okul kültürü, kimlik oluşturma ve okul marşları arasındaki ilişki, eğitim örgütlerinin toplumda yer edinmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Okul kültürü, okulun değerleri, inançları, normları, davranışları, sembolleri ve ritüelleri gibi unsurların bütünüdür (Galvan, Spatzier ve Juvonen, 2011). Bu kültür, öğrencilerin kimliklerinin oluşumunda ve şekillenmesinde belirleyici bir faktördür. Okul marşları ise bu kültürün sembolik bir ifadesidir. Marşlar, okulun değerlerini, ideallerini, tarihini ve ruhunu yansıtır. Bu nedenle, okul marşlarının ve sloganlarının seçimi ve kullanımı, okul kültürü ve öğrenci kimliği oluşumunda hayati bir öneme sahiptir. Okul sloganları, okulun kimliğinin bir parçasıdır ve okulun değerlerini ve hedeflerini özetleyen ifadelerdir. Bu sloganlar, öğrencilerin okulda karşılaştıkları mesajları tutarlı hale getirerek, okul kimliğinin oluşumuna katkıda bulunur (Masela, 2018). Aynı şekilde, okul marşları da öğrencilere okulun ruhunu ve kimliğini hissettirir. Marşlar, sözleri ve müziği ile okulun değerlerini vurgular ve öğrencilerin okula aidiyet duygusunu güçlendirir (Yalçınkaya, 2015). Sonuç olarak, okul kültürü, okul sloganları ve okul marşları, öğrencilerin okul kimliklerinin şekillenmesinde kritik bir role sahiptirler. Bu unsurlar, öğrencilere okulun değerlerini, hedeflerini ve ruhunu yansıtan bir çerçeve sunarak, okulda aidiyet hissini artırır. Bu nedenle, okulların, bu unsurların oluşumuna ve sürdürülmesine özen göstermeleri, öğrencilerin başarısı ve okul kültürünün güçlenmesi için önemlidir.

Okul marşları ve sloganlar, okulun öğrencilerine ve personeline belirli bir kimlik hissi vermek ve dayanışma bilincini oluşturmak için seçilen sözler ve müzikle birlikte belirli mesajlar içerebilir (Peter, Benjamin ve Nicholas, 2020). Okul marşları ve sloganları, okulların kimliği ve değerlerini yansıtan önemli unsurlardır ve farklı okulların bu unsurları belirlerken farklı yaklaşımları olabilir. Okul marşları ve sloganları, okulun türüne, bulunduğu bölgeye ve tarihine göre değişebilir. Örneğin, özel bir okulun marşı, o okulun belirli bir ideolojik yatkınlığı ve vizyonu doğrultusunda ya da özel okul piyasası bağlamında şekillenebilir (Opoku, 2022). Bununla birlikte sloganların, kurumların marka değerleri ile de yakından ilgisi vardır (Abdi ve Irandoust, 2013). Benzer şekilde, bir devlet okulunun marşı da bulunduğu çevrenin kültürüne ve tarihine uygun olabilir. Tarihi bir okulun marşı ise okulun köklü geçmişine ve geleneklerine uygun olabilir. Bu marşlar, okulun yerleşik geleneklerine ve önceden belirlenmiş kimliğine uygun seçilen sözler ve müzikle, okulun geçmişinden gelen güçlü mesajlar içerebilir. Özetle, okul marşları ve sloganları, okulların kimliğini ve duruşunu yansıtan önemli birer unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Marşların sosyokültürel bağlamda insanlar üzerinde önemli ve sembolik değerleri vardır ve çeşitli duyguları canlı tutmaktadır (Erden, 2019; Mesbah, 2019; Rinjami ve Bestari, 2019; Waterman, 2019). Okul marşları da benzer şekilde, okul kültürünün bir parçası olarak, okulun öğrencileri, öğretmenleri ve personeli arasında ortak bir bağ oluşturur (Muslim ve Kawakip, 2022). Bu marşlar, okulun değerlerini ve misyonunu yansıtır ve okul paydaşlarının ortak bir amacı olduğunu vurgular. Dolayısıyla, okul marşlarının özel söylenme zamanları, okul kültürü ve topluluk duygusunun güçlendirilmesine katkıda bulunur. Okul marşları, okulun ritüelleri ve gelenekleri ile sıkı bir şekilde bağlantılıdır (Okaför, 2020). Okulun geçmişinden gelen bu gelenekler, okul topluluğunun ortak anılarını ve değerlerini yansıtır (Hviid ve Villadsen, 2014). Okul marşları, bu geleneklerin bir parçası olarak okulun tarihine bağlılık duygusunu artırır ve okulun kimliğini güçlendirir (Berry ve Candis, 2013). Bu nedenle, okul marşları, okulun geçmişi ve geleneği ile bağlantılı olarak okul paydaşlarını bir araya getirir ve okul kültürünün sürekliliğini sağlar. Okul marşları ve sloganları, Türkiye’de tarihi ve köklü okullarda daha sık rastlanan ritüellerden ve kültürel öğelerden olmakla birlikte (Duman, 2016; Mermutlu, 2008) günümüzde pek çok yeni okulda da kullanılmaktadır. Okul marşlarının içerdiği sözler, aşılacak istediği değerler ve kazandırmak istediği kimlik özellikleri okulun misyonuna, yakın olduğu dünya görüşüne ve hitap ettiği veli kitlesinin kültürel-sosyal-ekonomik sermayesine göre değişiklik gösterebilmektedir. Türk eğitim tarihinde okul marşlarına lise kademesindeki okullarda daha çok rastlanmakla birlikte yükseköğretim kademesinde de okul marşı yazılmıştır.

Yükseköğretim tarihimizde yazılan ilk marş Darülfünun Marşı’dır. Darülfünun, Tanzimat ile birlikte eğitimde batılılaşma sürecinin ortaya çıkardığı kurumlardan birisidir (Dölen, 2010). Darülfünun marşı, musiki muallimi Mehmed Zati [Arca] Bey (1863-1951) tarafından yazılmıştır. Marşın güftesi Tefik Fikret’e aittir. Dölen’e (2010) göre bu marşın ne zaman kaleme alındığı bilinmemekle beraber 1913’te üniversitenin açılış törenlerinde çalındığı kayıtlarda vardır. Şekil 1’de marş notalarının yer aldığı kitapçığın kapağı yer almaktadır.



Şekil 1. Darülfünun Marşı Kitapçığı Kapağı
(Kaynak: Dölen, 2010:326)

Kitapçığın ortasında büyük puntuyla yazılmış olan kısımda “Darülfünun Marşı” ve hemen altında “Muallim Mehmed Zati” ibaresi yer almaktadır. Bu ibarenin hemen altında ise “Maarif Nezareti tarafından kabul olunmuştur” denilmektedir. Sol alt köşesinde “Fiyatı 2 Kuruş, Mahmud Bey Matbaası” yazmaktadır. Şekil 2’de ise marşın Osmanlı Türkçesi ve Latin alfabesiyle transliterasyonu hali yer almaktadır ancak Fransızcanın etkisiyle kelimelerin Fransızca telaffuzu ile yazıldığı dikkat çekmektedir.



Şekil 2: Darülfünun Marşı'nın Osmanlı Türkçesi ve Latin Harflerine Transliterasyonu
(Kaynak: <http://bilgiyayblog.blogspot.com/2013/09/darulfunun-mars.html>)

Darülfünun Marşı'nın günümüz Türkçesine uygun şekilde yazılımı şöyledir:

Yükselmeli, artık yetişir zillet ü zulmet
Parlatmalı her nasiyye bir neyyir-i fikret
Cehl ölmeli, zulm ölmeli, hak bulmalı rifat
Hakkın yüzü güldükçe gülümser beşeriyet
Gafletlere, zilletlere, zulmetlere lanet
Sen doğ bize, sen doğ bize ey fecr-i hakikat

Ey fecr-i hakikat, sana azdır bu tahassür
Ati kılar ancak lemaatinle tenevvür
Gülsün beşeriyet, şu cehennemleri söndür
Herkes ebedi neşeli, herkes ebedi hür
Şirretlere, zilletlere, zulmetlere lanet
Sen doğ bize, sen doğ bize ey fecr-i uhuvvet.

Marşın sözlerine bakıldığında bir yükseköğretim kurumu olarak Darülfünun'un "fecd-i hakikat" yani hakikati ortaya çıkartan aydınlanma ocağı olarak nitelenmesi bu okula verilen rolü ortaya koymaktadır. Marşın ilk sözleri ise Darülfünun aracılığıyla cehaletin ortadan kaldırılıp aydınlığın ve fikirlerin her alında (nasiyye) bir güneş gibi (neyyir) parlaması gerektiğini belirtmektedir. Benzer şekilde, marşın geri kalan sözlerinde de Darülfünun'un Türk milletinin kaderini ilim ve irfanla dönüştürmesi temennisini, gelecekte gerçekleşecek iyi hallerin (neşe ve hürriyet) mümkünlüğünü ortaya konmaktadır. Bu dizeler bize okullar aracılığıyla bir kültür ve kimlik inşa sürecinin eski dönemlerden beri olduğunu göstermektedir.

Günümüzde ise özel okullar ve devlet okulları arasında da kültür oluşturma ve kimlik inşa etme açısından çeşitli farklılıkları gözlemlemek mümkündür. Bu bağlamda, bu araştırmanın temel amacı Türkiye'de başta köklü okullar olmakla beraber marşı bulunan okulların marşlarının içerik olarak analiz edilmesi ve bunların okul kültürü ve kimlik inşası bağlamında değerlendirilmesi olarak belirlenmiştir. Ayrıca diğer bir amaç da özel okullar ve devlet

okulları arasında bir karşılaştırma ve tarihi-köklü okullarla daha genç yaşta olan okulların marşlarındaki ve sloganlarındaki ifadeleri ve kazandırmak istedikleri kimlik özelliklerini dönemsel şartlar bağlamında karşılaştırmaktır.

Problem Durumu

Türkiye’de okul kültürüyle ilgili yapılan araştırmalar yoğunlukla kültürün diğer örgütsel davranışlar ya da çıktılar üzerindeki etkilerine odaklanmaktadır. Ancak bu etkiler ve çıktılar kadar kültürü meydana getiren unsurlara da odaklanmak gerekmektedir. Okul kültürü, zamana, lidere, paydaşlara, ritüellere ve şartlara bağlı olarak değişim gösterebilmektedir. Eğitim anlayışı ve yapısındaki değişikliklerin, okul kültürü, marş ve slogan seçimleriyle kimlik oluşumunu nasıl etkilediği üzerine yeni yaklaşımların benimsenmesini gerektirebilmektedir. Bu bağlamda Türkiye’de köklü okulların yerleşik gelenekleri içinde kendilerine özgü, dönemin eğitim anlayışını yansıtan, toplumsal değerleri ön plana çıkartan okul marşları ve sloganları vardır. Öte yandan, nispeten yeni okulların ve devlet okulları haricindeki özel okulların kendilerine özgü marş ve sloganları ve öne çıkarttıkları değerleri de mevcuttur. Bu marş ve sloganların, değişen dönemsel pedagojik anlayış çerçevesinde öncelikli olarak hangi değerlere vurgu yaptığı ve dönemsel farklılıkların neler olduğu, okul kültürü ve kimlik oluşturmada marş ve sloganların neleri öne çıkardığı bu araştırmada ana problem olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda, çalışmanın temel problemi "Okul marşları ve sloganları, dönemsel pedagojik anlayışın etkisiyle, okul kültürü ve kimlik oluşumunda hangi değerlere vurgu yapmaktadır?" şeklinde formüle edilmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel metodoloji geleneği içerisinde yer alan Doküman Analizi modelinde tasarlanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgularla ilgili detaylı bilgiler içeren yazılı kaynakların analizini içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada da Türkiye’nin köklü okulları başta olmak üzere öne çıkan özel okullar arasında okul marşı ve sloganlarının ortaya çıkardığı kültürel katkı, yazılı kaynaklar olan marşlar üzerinden araştırılmak istendiğinden doküman analizi modeline göre tasarım gerçekleştirilmiştir.

Örneklem

Araştırmada toplamda 46 okulun marşı örneklem içerisine dahil edilmiştir. Kullanılan okul marşlarının ait oldukları okulların bilgilerini içeren betimsel verilerin dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur. Tablo 1’e bakıldığında marşları derlenen okulların 26’sının devlet okulu, 20’sinin özel okul olduğu görülmektedir. Devlet okullarının tamamı ortaöğretim kademesindedir. Devlet okulları içerisinde en eski kuruluş yılına ait olan Pertevniyal Lisesi’dir (1872). En yeni kuruluş yılı ise İzmir Fen Lisesi’nindir (1983). Özel okullar, farklı eğitim kademelerini kapsamaktadır, tek bir eğitim kademesi bulunmamaktadır. Galatasaray Lisesi’nin yarı özel-yarı devlet statüsü bulunmaktadır. Özel okullar içerisinde en eski kuruluş yılı Galatasaray Lisesi’nindir (1868). En yeni kuruluş yılı ise Uğur Okulları’nındır (2014). Özel okulların dört tanesinin (Alman Lisesi-Almanya, Galatasaray Lisesi-Fransa, Üsküdar Amerikan Lisesi-Amerika, SAJEV Koleji-Fransa) diğer başka ülkelerle aralarında ayrıca özel hukuki statüleri bulunmaktadır. Üsküdar Amerikan Lisesi (ÜAL) hariç diğer tüm okulların marşı Türkçedir, ÜAL’ın marşı İngilizcedir. Okul marşlarının ne zaman yazıldığına ilişkin çoğu okulda net tarihi kayıt elde edilememiştir.

Tablo 1. Araştırmada Marşları Kullanılan Okullara Ait Bilgiler

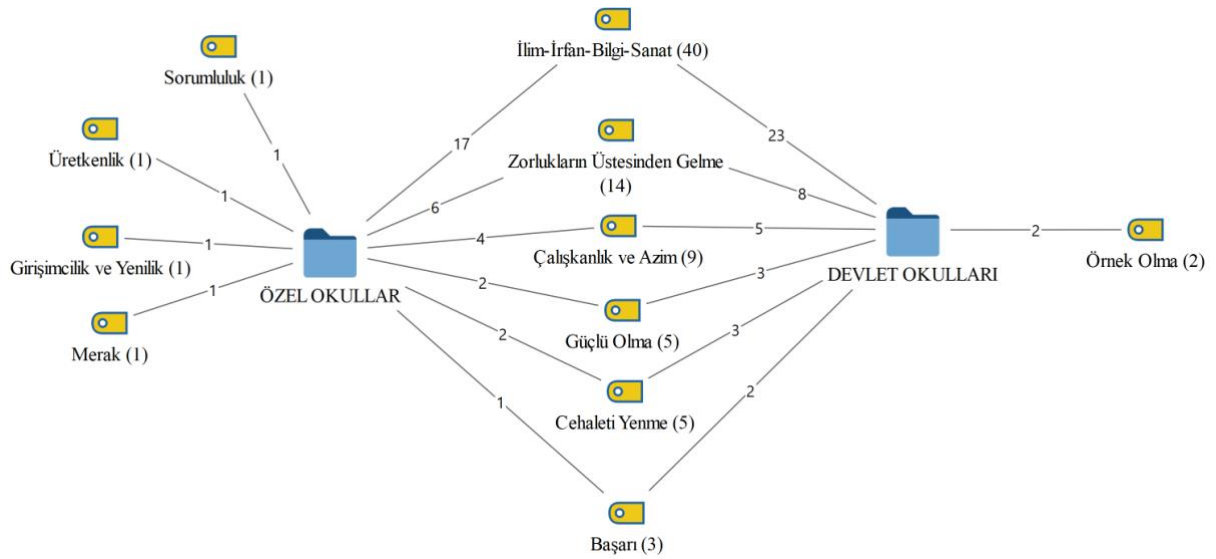
| Sıra | Türü | Okul Adı | Kuruluş Yılı |
|------|--------|---|--------------|
| 1 | Devlet | Afyon Lisesi | 1894 |
| 2 | Devlet | Ankara Fen lisesi | 1964 |
| 3 | Devlet | Bursa Erkek Lisesi | 1883 |
| 4 | Devlet | Çamlıca Kız Lisesi (İstanbul) | 1914 |
| 5 | Devlet | Çemberlitaş Anadolu Lisesi (İstanbul) | 1956 |
| 6 | Devlet | Denizli Lisesi | 1874 |
| 7 | Devlet | Etiler Anadolu Lisesi (İstanbul) | 1961 |
| 8 | Devlet | Gaziantep Lisesi | 1933 |
| 9 | Devlet | Haydarpaşa Lisesi (İstanbul) | 1934 |
| 10 | Devlet | İstanbul Erenköy Kız Lisesi | 1911 |
| 11 | Devlet | İstanbul Erkek Lisesi | 1884 |
| 12 | Devlet | İzmir Atatürk Lisesi | 1888 |
| 13 | Devlet | İzmir Fen Lisesi | 1983 |
| 14 | Devlet | İzmit Lisesi | 1887 |
| 15 | Devlet | Kabataş Erkek Lisesi | 1908 |
| 16 | Devlet | Kastamonu Lisesi | 1885 |
| 17 | Devlet | Kayseri Lisesi | 1893 |
| 18 | Devlet | Kepirtepe Lisesi (Kırklareli) | 1938 |
| 19 | Devlet | Kocaeli Derince Lisesi | 1965 |
| 20 | Devlet | Konya Lisesi | 1889 |
| 21 | Devlet | Nişantaşı Nuri Akın Lisesi | 1914 |
| 22 | Devlet | Pertevniyal Lisesi (İstanbul) | 1872 |
| 23 | Devlet | Trabzon Lisesi | 1880 |
| 24 | Devlet | Şehremini Lisesi (İstanbul) | 1950 |
| 25 | Devlet | Vefa Lisesi (İstanbul) | 1872 |
| 26 | Devlet | Ziya Gökalp Lisesi (Diyarbakır) | 1893 |
| 27 | Özel | Bahçeşehir Koleji | 1994 |
| 28 | Özel | Darıüşsafaka Okulları (İstanbul) | 1873 |
| 29 | Özel | Doğa Koleji | 2002 |
| 30 | Özel | Eyüpoğlu Koleji | 1985 |
| 31 | Özel | Fenerbahçe Koleji | 2003 |
| 32 | Özel | Final Okulları | 1980 |
| 33 | Özel | Galatasaray Lisesi (Yarı Özel) | 1868 |
| 34 | Özel | İstanbul Alman Lisesi | 1868 |
| 35 | Özel | İstek Vakfı Okulları | 1985 |
| 36 | Özel | Işık Okulları (İstanbul) | 1885 |
| 37 | Özel | İzmit Türk Koleji | 1950 |
| 38 | Özel | Maya Koleji | 2002 |
| 39 | Özel | Nesibe Aydın Okulları | 1984 |
| 40 | Özel | Özel Musevi Lisesi (İstanbul) | 1914 |
| 41 | Özel | SAJEV (Saint-Joseph Lisesi Eğitim Vakfı) Koleji | 1992 |
| 42 | Özel | TED Ankara Koleji | 1928 |
| 43 | Özel | Terakki Lisesi (İstanbul) | 1877 |
| 44 | Özel | Uğur Okulları | 2014 |
| 45 | Özel | Üsküdar Amerikan Koleji (İstanbul) | 1876 |
| 46 | Özel | YÖM Okulları | 2013 |

Verilerin Toplanması ve Analizi

Doküman analizi araştırmalarda dokümanlar üzerinden gerçekleşebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Okul marşları ve sloganları, okulların ya da bağlı buldukları vakıfların-derneklerin resmî web sayfalarından elde edilmiştir. Öncelikle Türkiye'nin köklü ve tarihi okullarının marşları ve varsa sloganları, ardından yine tarihi ve geleneği olan özel okulların marşları ve varsa sloganları derlenmiştir. En son süreçte ise nispeten yakın zamanda kurulmuş devlet ve özel okulların marşları ve varsa sloganları elde edilmiştir. Bazı okullarda ise marş varken okulu temsil eden slogan olmamaktadır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizinden ve MAXQDA programından yararlanılmıştır. Marşlarda tekrarlanan sözlerde kodlama bir defa yapılmıştır. Okul marşları ve sloganları çeşitli gruplara ayrılmıştır. Bunlar arasında tarihi okullar-yeni okullar ve devlet okulları-özel okullar şeklinde iki grup yer almaktadır. Araştırmada inandırıcılığı ve güvenilirliği artırabilmek için okul marşlarının ilgili dizelerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

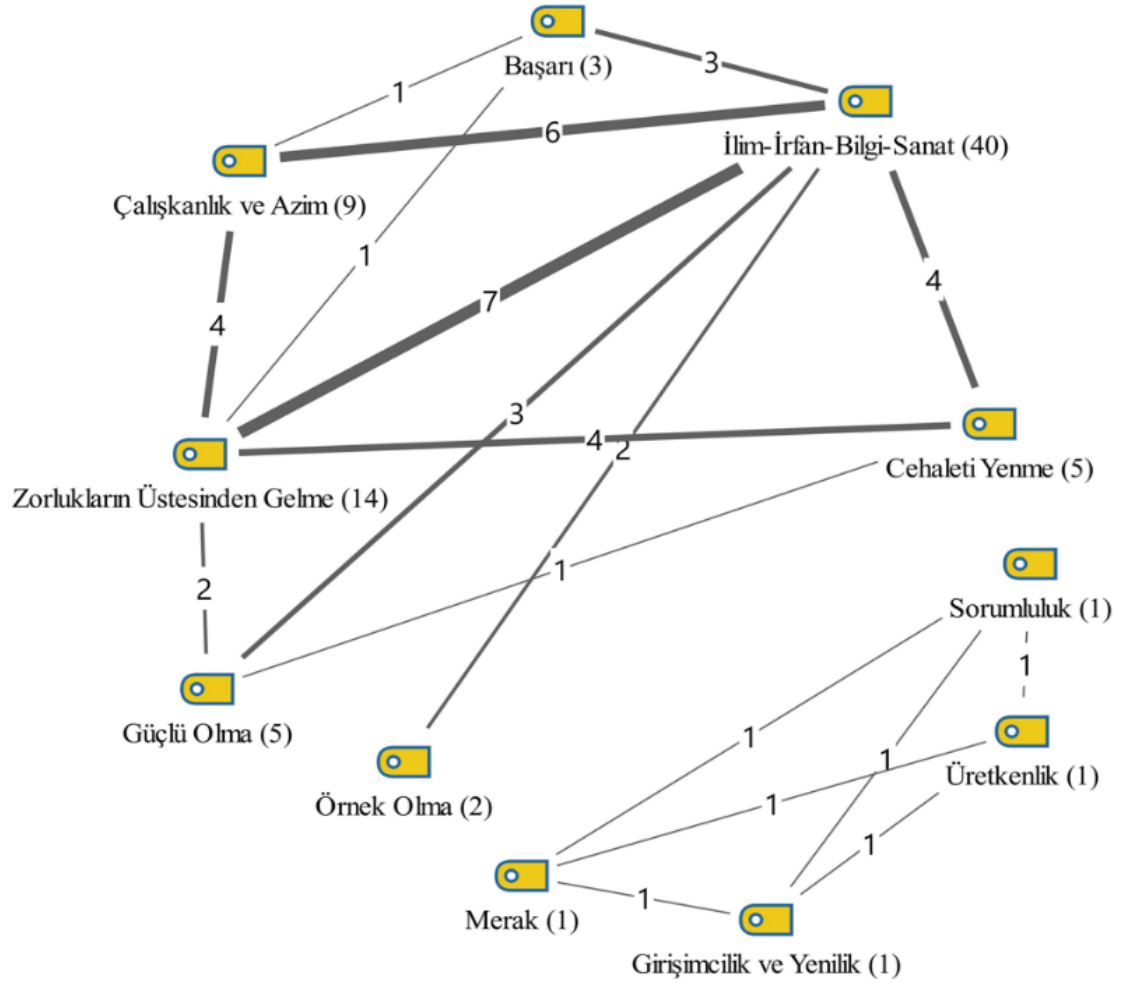
Bulgular

Araştırmanın verileri analizinde iki kategori ortaya konulmuştur. Bunlardan ilki devlet okulları ve özel okullar ayrımı bağlamında okul marşlarında vurgulanan değerlerin okul kültürü ve kimlik inşası açısından karşılaştırmasının yapılmasıdır. İkinci kategori ise okulların kuruluş yılları esas alınarak yapılan dönemselleştirmeye göre karşılaştırmaktır. Bu bağlamda Osmanlı'dan 1950'ye kadar (çok partili yılların başlangıcı) olan sürede ve 1950'den sonra açılan okullar olmak üzere temelde iki kategori oluşturulmuştur. Analizlerde *Akademik Değerler*, *İnsani Değerler*, *Okula İlişkin Değerler*, *Milli Değerler* ve *Evensel Değerler* olmak üzere beş tema belirlenmiştir. Devlet okulları ve özel okul karşılaştırmasında Akademik Değerler temasında ortaya çıkan kodlara ilişkin dağılımlar Şekil 3 ve Şekil 4'te sunulmuştur:



Şekil 3. Akademik Değerler Temasına İlişkin İkili Vaka Modeli Karşılaştırması

Şekil 3'e bakıldığında "Akademik Değerler" ile ilgili devlet okulları ve özel okullar bağlamında oluşturulan ikili vaka modelini görmek mümkündür. Modele göre hem devlet okullarının hem özel okulların ortak kod sayısı altı tanedir. Sadece devlet okullarına ait bir kod varken sadece özel okullara ait dört kod bulunmaktadır. Ortak kodlara bakıldığında okul marşlarında en çok "ilim-irfan-bilgi-sanat" kodunun öne çıkarıldığı görülmektedir. İkinci sırada "Zorlukların üstesinden gelme", üçüncü sırada "Çalışkanlık ve Azim", dördüncü sırada "Güçlü Olma", beşinci sırada "Cehaleti Yenme" ve altıncı sırada ise "Başarı" yer almaktadır. Bu kodların tümünde de devlet okullarında kod sıklığı özel okullara göre daha fazladır. Şekil 4'te ise bu temaya ait kodların birlikte oluşumu (Minimum kod oluşum sıklığı: 1) gösterilmiştir. En fazla birlikte kodlanan değerler ilim-irfan-bilgi-sanat, çalışkanlık ve azim ile zorlukların üstesinden gelme (f:7) ile ilim-irfan-bilgi-sanat ve çalışkanlık ve azim (f:6) şeklindedir.



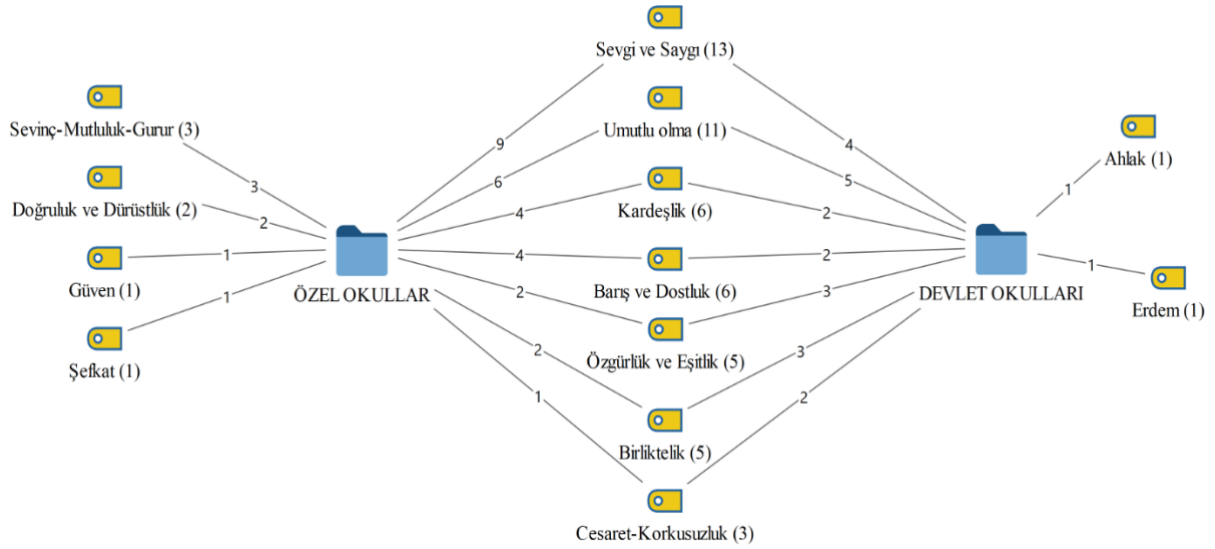
Şekil 4. Akademik Değerler Temasına Ait Kodların Birlikte Oluşum Modeli

Tablo 2’de marşlardan bazı örnek kodlanan yerlere değinilmiştir. Tablo 2’ye göre en sık tekrarlanan koddan en az tekrarlanan kodlara doğru dizilim devlet okulları ve özel okullar bağlamında örneklendirilmiştir. Bu temada koda dönüşen ve öne çıkartılan değer pedagojinin farklı kavramlarına ilişkindir. Ancak her iki okul türünde de bilim, bilgi, sanat ve irfan ile zorlukların üstesinden gelme konusunda vurgunun diğer kodlanan değerlere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle hem devlet okullarında hem de özel okullarda marşlar aracılığıyla bu değerlerin öncelikli olarak kazandırılmak ve bu yönde bir kültür meydana getirilmek istendiği şeklinde yorum yapılabilir.

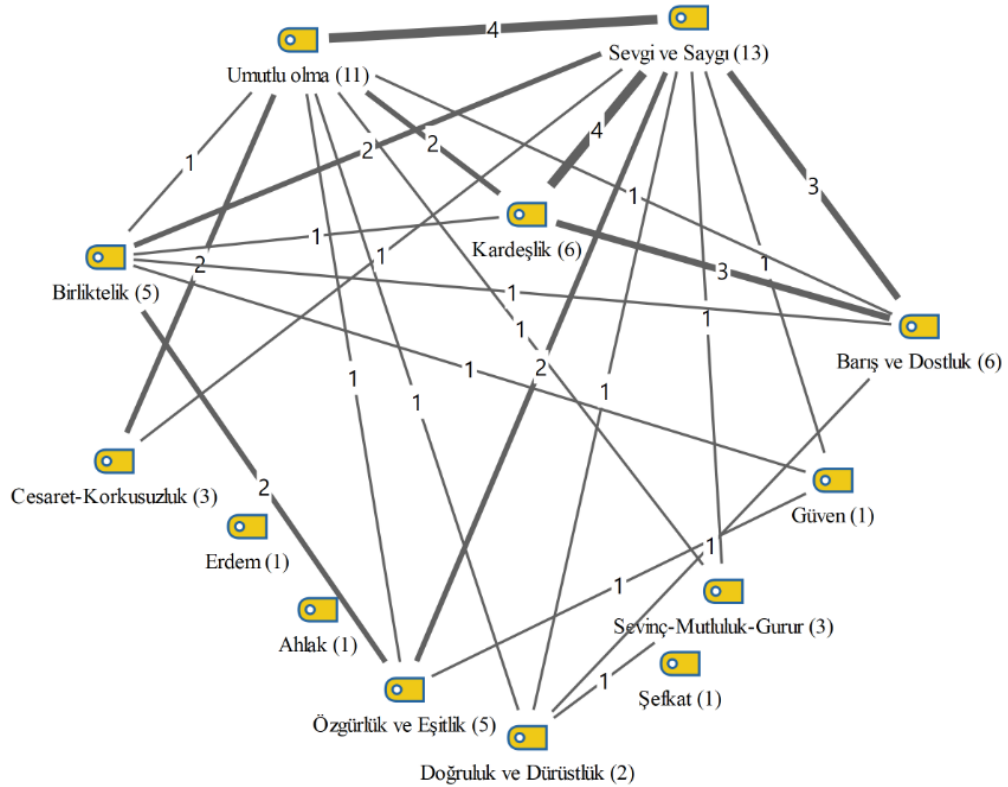
Tablo 2. Akademik Değerler Temasına Ait Bazı Örnek Alıntılar

| Kodlanan Değer | Marşın Ait Olduğu Okul | Okul Türü | Örnek Alıntı |
|------------------------------|------------------------|-----------|---|
| İlim-İrfan-Bilgi-Sanat | Vefa Lisesi | Devlet | Biz Vefa Lisesi öğrencileri, Bilgi ordusunun gönüllü eri. |
| | Darüşşafaka Okulları | Özel | Yurda nur saçar bilgimiz, İlmin yolunda rehber olacak. |
| Zorlukların Üstesinden Gelme | Denizli Lisesi | Devlet | Duvarları yıktım / Karanlığı deldim İşte bu benim / Ben kocamektepiyim |
| | Işık Okulları | Özel | Biz Işıklı gençler / Güçlüğü yenenler |
| Çalışkanlık ve Azim | İzmir Fen Lisesi | Devlet | Alnımızdaki terden yansıyan ışınlarla |
| | İstanbul Alman Lisesi | Özel | İlkemizdir çok çalışmak Uygarlıkla hep yarışmak. |
| Güçlü Olma | Kayseri Lisesi | Devlet | Güçlüyüz kuvvetliyiz, imanlıyız hepimiz |
| | İstek Vakfı Okulları | Özel | Var oldukça bu sevgimiz Aşarız engelleri / Güçlüyüz biz |
| Cehaleti Yenme | Kayseri Lisesi | Devlet | Bu mefkure oldukça azmimizin rehberi Cehalet Boğulacak ilm-ü fen yaşayacak |
| | Maya Okulları | Özel | Bilgiyle aştık, nefreti cehaleti Maya Koleji'nde buluştuk yollarımız |
| Başarı | Denizli Lisesi | Devlet | Gelecek benim Başarı benim |
| | Özel Musevi Okulları | Özel | Her an yükseleceğiz biz Başarmaktır hep gayemiz |
| Örnek Olma | Bursa Lisesi | Devlet | Örnektir okullara Bursa Erkek Lisesi |
| Merak | YÖM Okulları | Özel | Merak edip her şeyi, severek öğrenmek Hep yeni şeyler gelir aklıma |
| Girişimcilik ve Yenilik | YÖM Okulları | Özel | Yenilikçi, girişimci, üretkenim ben |
| Üretkenlik | YÖM Okulları | Özel | Yenilikçi, girişimci, üretkenim ben |
| Sorumluluk | YÖM Okulları | Özel | Sorumluluk bilincim gelişirken, YÖM'deyim kendimi keşfederken |

Devlet okulları ve özel okul karşılaştırmasında İnsani Değerler temasında ortaya çıkan kodlara ilişkin dağılımlar sırasıyla Şekil 5 ve Şekil 6'da sunulmuştur. Şekil 5'e bakıldığında okul marşlarında ortaya çıkan "İnsani Değerler" temasına ait kodlar görülmektedir. Devlet okulları ve özel okullar arasında toplam yedi değer ortak olarak kodlandı görülmektedir. Bu değerler en sık kodlanandan en az kodlanana doğru sırasıyla sevgi ve saygı, umutlu olma, kardeşlik, barış ve dostluk, özgürlük ve eşitlik, birliktelik, cesaret ve korkusuzluk şeklindedir. Sadece özel okulların marşlarında ortaya çıkan kodlar sevinç-mutluluk ve gurur, doğruluk ve dürüstlük, güven ve şefkat şeklindedir. Sadece devlet okullarının marşlarında ortaya çıkan iki kod ise ahlak ve erdemdir. Ortak kodlardan sevgi ve saygı, umutlu olma, kardeşlik ile barış ve dostluk değerleri özel okullarda devlet okullarına göre daha fazla kodlanmıştır. Özgürlük ve eşitlik, birliktelik ve cesaret-korkusuzluk değerleri ise devlet okullarında daha fazla kodlanmıştır.



Şekil 5. İnsani Değerler Temasına İlişkin İkili Vaka Modeli Karşılaştırması



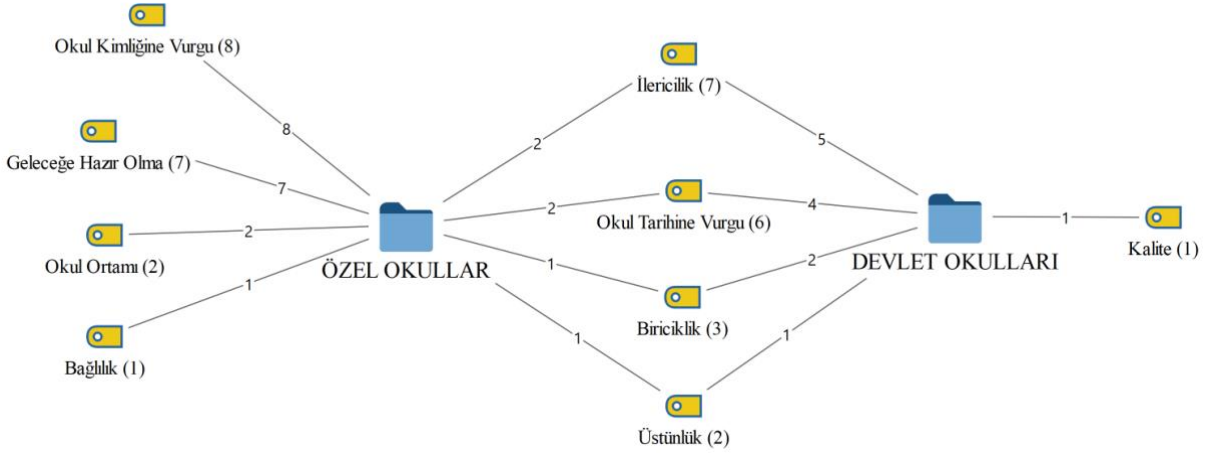
Şekil 6. İnsani Değerler Temasına Ait Kodların Birlikte Oluşum Modeli

Şekil 6'da ise İnsani Değerler temasına ait kodların birlikte kodlanma durumları görülmektedir. Çizgi kalınlıkları ve çizgilerin üstünde yer alan sayılar değerlerin birlikte kodlanma sıklığını ifade etmektedir. Buna göre en fazla birlikte kodlanan değerler *sevgi ve saygı* ile *kardeşlik* (f:6), *umutlu olma* ve *kardeşlik* (f:2), *umutlu olma* ile *cesaret-korkusuzluk* (f:2) ve *kardeşlik* ile *barış ve dostluk* (f:3) şeklindedir. Tablo 3'te ise İnsani Değerler temasına ait bazı doğrudan alıntılar bulunmaktadır.

Tablo 3. İnsani Değerler Temasına Ait Bazı Örnek Alıntılar

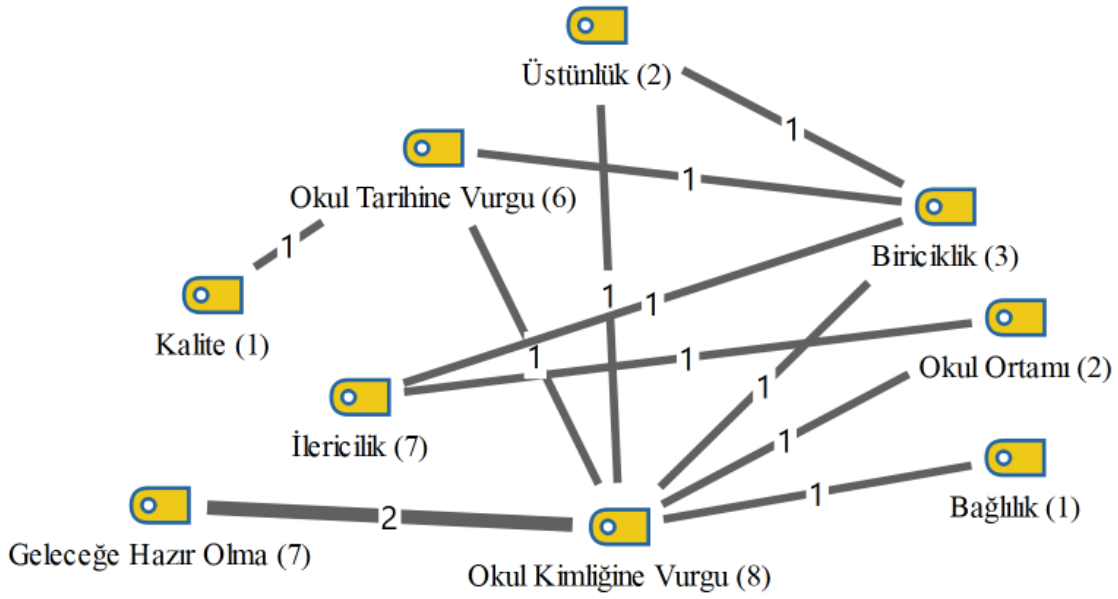
| Kodlanan Değer | Marşın Ait Olduğu Okul | Okul Türü | Örnek Alıntı |
|------------------------|----------------------------|-----------|---|
| Sevgi ve Saygı | Etiler Anadolu Lisesi | Devlet | Gel birlik olalım sevgiden yana, Gel örnek olalım saygıdan yana |
| | İstanbul Alman Lisesi | Özel | Bilginin, sevginin, dostluğun sesi, İstanbul Alman Lisesi |
| Umutlu Olma | Nişantaşı Nuri Akın Lisesi | Devlet | Dün ve bugün senindir, İnan gelecek senin. |
| | Maya Koleji | Özel | Maya Koleji'nde buluştuk yollarımız, Yarınlara umudu, Yepyeni fidanlarımız. |
| Kardeşlik | Şehremini Lisesi | Devlet | Kardeşliğin sesidir Şehremini Lisesi |
| | Final Okulları | Özel | Sımsıcak yuvamız evimiz gibi |
| Barış ve Dostluk | Etiler Anadolu Lisesi | Devlet | Haykırılım dostluk – barış, Uygar bir dünya uğruna! |
| | Özel Musevi Lisesi | Özel | İlme meftun, sulhu seven Ferdiniz bir milletin |
| Özgürlük ve Eşitlik | İzmir Atatürk Lisesi | Devlet | Bize iman veriyor hür vatanın hür sesi |
| | Nesibe Aydın Okulları | Özel | Özgürlük, disiplin, çalışmaktır! Bizim ilkemiz. |
| Birliktelik | İzmit Lisesi | Devlet | Geçmişinde gelecekte biz sizinleyiz Geçse onca zaman yine hep el eleyiz. |
| | TED Ankara Koleji | Özel | Kız, erkek bütün çocuklar Vermiş, el ele. |
| Cesaret ve Korkusuzluk | Ankara Fen Lisesi | Devlet | Sen hep yürü, hiç korkma! |
| | SAJEV Koleji | Özel | Sevginin ışığında, okyanuslar aşarız! |
| Ahlak | Bursa Erkek Lisesi | Devlet | Temiz ahlak, öğretim yuvasıdır burası! |
| Erdem | Kabataş Erkek Lisesi | Devlet | Güneştir ışık saçar her başa ve her yaşa Erdemlik yarışında, güvendir arkadaşla! |
| Sevinç-Mutluluk-Gurur | Işık Okulları | Özel | Bizim Sevincimiz, bizim sevincimiz Işıklı Işıklı Işıklı olmak sevincimiz |
| Doğruluk-Dürüstlük | Bahçeşehir Koleji | Özel | İlkem dürüstlük, doğruluk, hür yaşam! |
| Güven | YÖM Okulları | Özel | Kendimiz olmak, İyi hissetmek, güvende olmak! |
| Şefkat | Darüşşafaka Okulları | Özel | Var ol sen her an Şefkat yuvamız! |

Tablo 3'te İnsani Değerler temasında en sık tekrarlanan kodlardan en az tekrarlanan kodlara doğru dizilime marşlardan örnek dize alıntılar verilmiştir. Bu temada koda dönüşen değerlerin insani özellikler içerdiği görülmektedir ve okulun aynı zamanda sosyal bir mekân olarak kazandırmak istediği vasıfları içermektedir. Sosyalleşmenin, birbirine karşı saygılı olmanın ve farklılıkları kabul ederek bir arada yaşamının üst değer olarak kazandırılmaya çalışılması ve bu yönde bir kültür oluşturma çabalarının marşlara yansıtıldığı anlaşılmaktadır. Devlet okulları ve özel okul karşılaştırmasında “Okula İlişkin Değerler” temasında ortaya çıkan kodlara ilişkin dağılımlar sırasıyla Şekil 7 ve Şekil 8'de sunulmuştur:



Şekil 7. Okula İlişkin Değerler Temasına İlişkin İkili Vaka Modeli Karşılaştırması

Şekil 7'ye bakıldığında “Okula İlişkin Değerler” temasına ait kodlar görülmektedir. Devlet okulları ve özel okullar arasında ortak çıkan kodlar sırasıyla *ilericilik*, *okul tarihine vurgu*, *biriciklik* ve *üstünlük* şeklindedir. İlk üç kodda devlet okullarında tekrarlanma sıklığı daha fazla iken son kodda tekrarlanma sıklığı eşittir. Sadece devlet okullarında ortaya çıkan kod kalitedir. Sadece özel okullarda ortaya çıkan kodlar ise okul kimliğine vurgu, geleceğe hazır olma, okul ortamı ve bağlılıktır.



Şekil 8. Okula İlişkin Değerler Temasına Ait Kodların Birlikte Oluşum Modeli

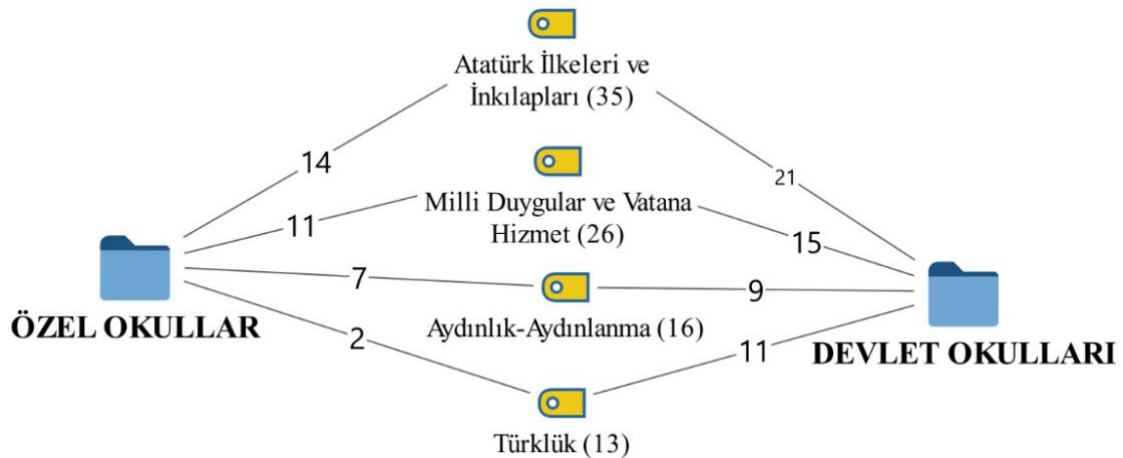
Şekil 8'e göre kodların birlikte oluşum modeline göre geleceğe hazır olma ve okul kimliğine vurgu kodları en sık birlikte kodlanan (f:2) değerlerdir. Diğer kodlanan değerlerin birlikte kodlanma sıklığı eşittir (f:1). Tablo 4'te ise Okula İlişkin Değerler temasına ait bazı doğrudan alıntılar bulunmaktadır.

Tablo 4. Okula İlişkin Değerler Temasına Ait Bazı Örnek Alıntılar

| Kodlanan Değer | Marşın Ait Olduğu Okul | Okul Türü | Örnek Alıntı |
|----------------------|----------------------------|-----------|---|
| İlericilik | Çamlıca Kız Lisesi | Devlet | Gözlerimiz ileri, başlarımız yukarı Bütün dünya dinlesin, bu ses Türk'ün gür sesi. |
| | Terakki Lisesi | Özel | Terakki (<i>ilerleme</i>) yoludur ilk hedefimiz Şişli Terakki Lisesindeniz. |
| Okul Tarihine Vurgu | Kabataş Erkek Lisesi | Devlet | Tarihtir baştan başa bakarsan Kabataş'a Devrimler yaratarak katılır her savaşa |
| | Işık Okulları | Özel | Yüzyıllara erişti sesimiz Çağdaş uygarlık hedefimiz! |
| Biriciklik | Çamlıca Kız Lisesi | Devlet | Çamlıca, liseler içinde tektir, Bütün arzularımız onu sevmektir! |
| | TED Ankara Koleji | Özel | Türkiye'de okulumuzun yoktur bir eşi! Nur saçan zihinlere Ankara Koleji! |
| Üstünlük | İstanbul Erkek Lisesi | Devlet | Eşitliği severiz, Üstünlük emelimiz! |
| | TED Ankara Koleji | Özel | Türkiye'de okulumuzun yoktur bir eşi! |
| Kalite | Nişantaşı Nuri Akın Lisesi | Devlet | Her geçen gün yükselen, Bilinen kaliten var! |
| Okul Kimliğine Vurgu | İzmir Türk Koleji | Özel | Yaşasın! Var olsun! Türk Kolejimiz |
| Geleceğe Hazır Olma | Fenerbahçe Koleji | Özel | Çağdaş bir geleceğe yön veririz, Çünkü Fenerbahçe'yiz! |
| Okul Ortamı | YÖM Okullar | Özel | Sıcacık bir ev, şirin kediler Bahçemizde bitkiler, ne de güzeller! |
| Bağlılık | Darüşşafaka Okulları | Özel | Senin uğruna, canımız feda! Yüreğimizden kopan seslerle, ant içmişiz sana biz |

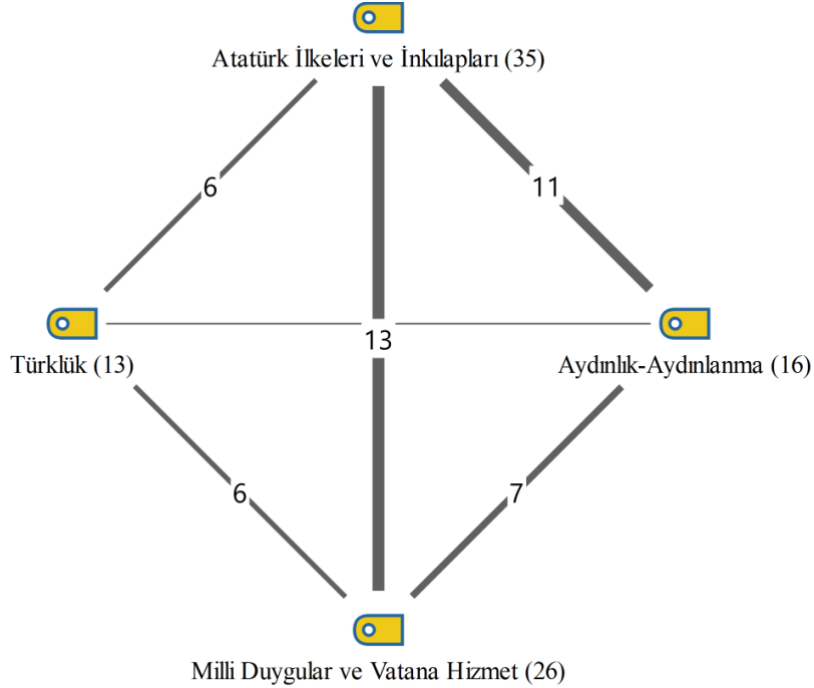
Tablo 4'te "Okula İlişkin Değerler" temasına ait kodlardan en sık tekrarlanandan en az tekrarlanana doğru dizilim yer almaktadır. Devlet okulları ve özel okullar arasındaki ortak kodlanan değerlere bakıldığında ilericiliğin ve okul tarihine vurgu yapmanın öne çıktığı görülmektedir. Okulların kendi köklü geçmişleri, biriciklikleri ve üstünlükleri ile mağrur olmaları ve bu birikimlerini ileriye doğru atılım yapmada bir araç olarak kullanılmaları oluşturulmak istenen kültürün önemli bir parçası olarak nitelenebilir. Daha yeni tarihli okullarda ise gelecek vurgusu ve okul ortamı ön plana çıkmaktadır.

Devlet okulları ve özel okul karşılaştırmasında Milli Değerler temasında ortaya çıkan kodlara ilişkin dağılımlar sırasıyla Şekil 9 ve Şekil 10'da sunulmuştur:



Şekil 9. Milli Değerler Temasına İlişkin İkili Vaka Modeli Karşılaştırması

Şekil 9'a bakıldığında Milli Değerler temasına ait kodlanan değerlerin devlet okulları ve özel okullar arasındaki ikili karşılaştırması yer almaktadır. Ortaya çıkan kodların tümü ortaktır. En sık tekrarlanan değer “*Atatürk İlkeleri ve İnkılapları*”dır ve devlet okullarındaki kod sıklığı özel okullardan fazladır. İkinci sırada “*Milli Duygular ve Vatana Hizmet*” gelmektedir ve yine devlet okullarındaki kod sıklığı özel okullardan fazladır. Üçüncü sırada “*Aydınlık-Aydınlanma*” gelmektedir ve devlet okullarında kod tekrarı özel okullara göre fazla gerçekleşmiştir. Son sırada Türklük kodu gelmektedir ve devlet okullarındaki marşlarda bu kod özel okullara göre fazla gerçekleşmiştir.



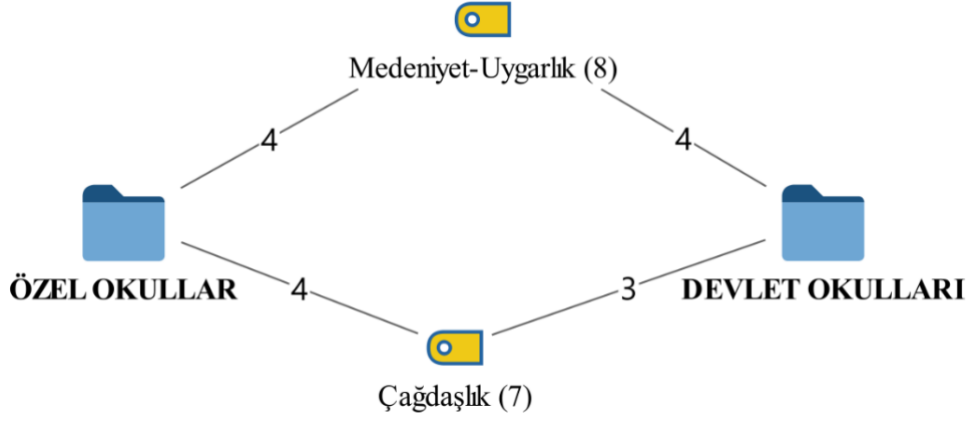
Şekil 10. Milli Değerler Temasına Ait Kodların Birlikte Oluşum Modeli

Şekil 10'a göre ise en sık birlikte ortaya çıkan kodların Atatürkçülük ile *Milli Duygular ve Vatana Hizmet* olduğu (f:13) görülmektedir. İkinci olarak *Atatürkçülük* ile *Aydınlık-Aydınlanma* (f: 11) yer alırken, üçüncü sırada *Milli Duygular ve Vatana Hizmet* ve *Aydınlık-Aydınlanma* (f:7) bulunmaktadır. Dördüncü olarak *Milli Duygular ve Vatana Hizmet* ile *Türklük* (f:6), *Atatürkçülük ve Türklük* (f:6) yer almaktadır. Tablo 5'te ise Milli Değerler temasına ait bazı doğrudan alıntılar bulunmaktadır.

Tablo 5. Milli Değerler Temasına Ait Bazı Örnek Alıntılar

| Kodlanan Değer | Marşın Ait Olduğu Okul | Okul Türü | Örnek Alıntı |
|---------------------------------|------------------------|-----------|--|
| Atatürk İlkeleri ve İnkılapları | İzmir Atatürk Lisesi | Devlet | Gideceğimiz yolu Gazi'miz gösteriyor! |
| | Işık Okulları | Özel | Biz Işık'lı gençler, yurdunu sevenler Yolumuz Atatürk yoludur, Atatürk yolu! |
| Milli Duygular ve Vatana Hizmet | Kabataş Erkek Lisesi | Devlet | Millete hizmet için can verir koşa koşa Hocanla, talebenle lisemiz sen çok yaşa! |
| | İzmir Türk Koleji | Özel | Ey vatan, ey millet sen güven bize! Yarına hazırız, hazırız size! |
| Aydınlık-Aydınlanma | Gaziantep Lisesi | Devlet | Öğretmeni, öğrencisi Aydın ülke için varız biz! |
| | Final Okulları | Özel | Aydınlık yarınlar doğar bizimle Sönmeyen ışık var gözlerimizde |
| Türklük | Bursa Erkek Lisesi | Devlet | Türk gençliği ün alır Bu ocağın içinde! |
| | Terakki Lisesi | Özel | Atam izinde yürümektir andımız! Türk genci olmaktır şeref ve şanımız! |

Tablo 5'te Milli Değerler temasına ait kodlanan değerler görülmektedir. Bu değerler aynı zamanda okul marşlarında en sık tekrarlanan değerler olmuştur. Atatürkçülük, Milli Duygular, Vatana Hizmet ve Türklük ile ilgili vurguların oluşturulmak istenilen kimlik ve okul kültürünün daha çok bu yönde olduğuna dair fikir vermektedir. Devlet okullarının çoğunluğunun kuruluşunun milliyetçi duyguların hâkim olduğu yıllara denk gelmesinin bu bağlamda önemli bir etkisinden söz edilebilir. Devlet okulları ve özel okul karşılaştırmasında Evrensel Değerler temasında ortaya çıkan kodlara ilişkin dağılımlar Şekil 11'de sunulmuştur. İki kod olduğu için kodların birlikte oluşum modeline bu temada yer verilmemiştir.



Şekil 11. Evrensel Değerler Temasına İlişkin İkili Vaka Modeli Karşılaştırması

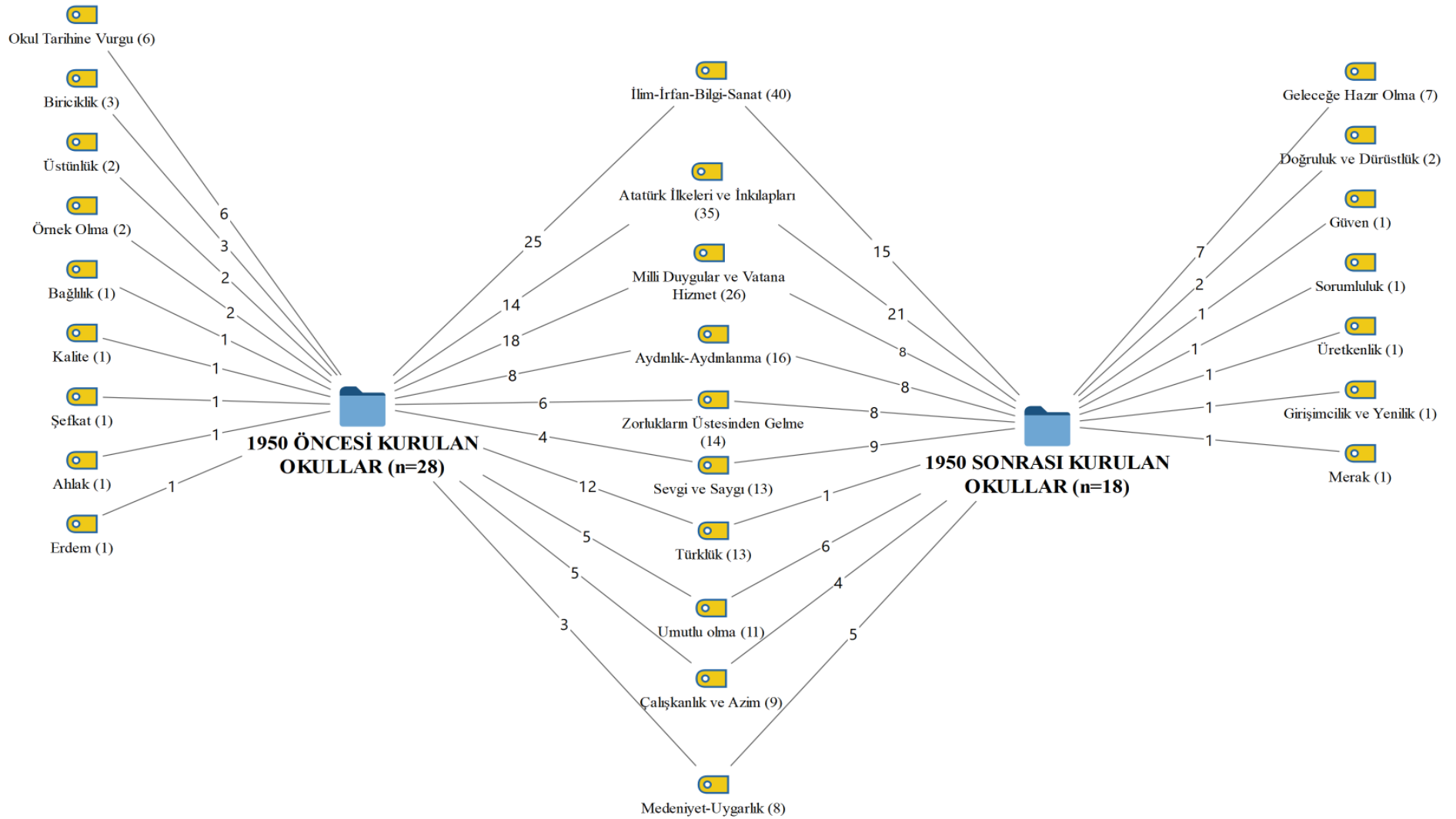
Şekli 9'a göre devlet okullarının ve özel okulların marşlarında evrensel değerler olarak ortak kodlanan iki değer yer almaktadır. Medeniyet ve uygarlık olarak kodlanan değer özel okullarda daha fazla tekrarlanmıştır. Çağdaşlık olarak kodlanana değer de özel okullarda devlet okullarına göre daha fazla tekrarlanmıştır. Tablo 6'da ise Evrensel Değerler temasına ait bazı doğrudan alıntılar bulunmaktadır.

Tablo 6. Evrensel Değerler Temasına Ait Bazı Örnek Alıntılar

| Kodlanan Değer | Marşın Ait Olduğu Okul | Okul Türü | Örnek Alıntı |
|--------------------|----------------------------|-----------|--|
| Medeniyet-Uygarlık | Haydarpaşa Lisesi | Devlet | Haydarpaşa Lisesi bu gençlere kucak açar! Medeniyet dünyasına nurlu ışıklar saçar! |
| | İzmir Fen Lisesi | Devlet | Her buluşla Türk adı yayılıp dalga dalga! Uygarlığa borcumuz bizlerle son bulacak |
| | İstanbul Alman Lisesi | Özel | İlkemizdir çok çalışmak Uygarlıkla hep yarışmak! |
| | Eyüpoğlu Koleji | Özel | Korkmaz, yılmaz, vazgeçmeyiz! Uygarlıktır hedefimiz! |
| Çağdaşlık | Nişantaşı Nuri Akın Lisesi | Devlet | Gönüllerde sevgisi, eğitimde gür sesi! Çağdaş okulumuzdur, Nuri Akın Lisesi! |
| | Fenerbahçe Koleji | Özel | Fenerbahçe Koleji Çağdaş uygarlık sesi |
| | İstek Vakfı Okulları | Özel | Bir güneş gibi üstümüzde doğan Çağdaş eğitimle örnek olan, İstek vakfı gençleriyiz biz |

Tablo 6'ya göre Evrensel Değerler kategorisinde yer alan iki kodlanmış değere ilişkin bazı okulların marşlarından alıntılar yer almaktadır. Alıntılardan anlaşılacağı üzere okul marşlarıyla medeniyet kurma, medeniyete ve uygarlığa katkı sunma, çağdaşlığı bir değer olarak görme ve yaşamayı okul kültürünün bir parçası haline getirilmeye çalışıldığı görülmektedir.

Şekil 12'de ise 1950 öncesi ve sonrası kurulan okulların marşlarında yer alan en sık kodlanan 10 değere ilişkin ikili vaka modeli yer almaktadır.



Şekil 12. 1950 Öncesi ve Sonrası Kurulan Okulların Marşlarında Yer Alan Değerlerin İkili Vaka Modeli ile Karşılaştırması

Şekil 12’de 1950 öncesi ve sonrası kurulan okulların marşlarında ortak değer sıralaması en sık tekrarlanan 10 koda göre verilmiştir. Marşlarda kodlanan ortak değerler arasında en sık tekrarlanan İlim-İrfan-Bilgi-Sanat olmuştur ve bu değerlerin 1950 öncesi kurulan okulların marşlarında daha sık tekrarlandığı görülmektedir. 1950 öncesinde kurulan okulların marşlarında 1950 sonrası okullara göre daha sık tekrar eden diğer kodlar Milli Duygular ve Vatana Hizmet, Türklük, Çalışkanlık ve Azim şeklindedir. Atatürkçülük, Zorlukların Üstesinden Gelme, Umutlu Olma, Sevgi ve Saygı ile Medeniyet-Uygarlık değerleri ise 1950 sonrası kurulan okulların marşlarında daha sık tekrar etmiştir. Sadece 1950 öncesi kurulan okulların marşlarında rastlanan değerler ise okul tarihine vurgu, biriciklik, üstünlük, örnek olma, bağlılık, kalite, şefkat, ahlak ve erdem şeklindedir. Sadece 1950 sonrası kurulan okulların marşlarında rastlanan değerler ise geleceğe hazır olma, doğruluk-dürüstlük, güven, sorumluluk, üretkenlik, girişimcilik ve yenilik ile merak şeklindedir. Tablo 7’de ise hem özel okullardan hem de devlet okullarından sloganı bulunanlar arasında seçilen örneklem grubuna ait değerler yer almaktadır.

Tablo 7. Seçilen Okullara Ait Sloganlar ve Yansıttıkları Değerler

| Slogan | Okul-Kuruluş Yılı | Vurgulanan Değer(ler) |
|--|--|------------------------------|
| Karanlığı Ezenlerin Lisesi | Kabataş Erkek Lisesi (1908) | Aydınlanma, cehaleti yenme |
| Geleceğiniz Aydınlığımızdır | Sabancı Anadolu Lisesi (1982) | Aydınlık, umut |
| Eğitim: Eyüboğlu | Eyüboğlu Koleji (1985) | Kurumsal kimlik |
| TED’li Olmak Ayrıcalıktır | Ted Ankara Koleji (1928) | Ayrıcalık |
| Öğrenmek İçin Katıl, Hizmet İçin Ayrıl | Özel İzmir Amerikan Koleji (1878) | Öğrenme hazzı, hizmet üretme |
| Biz büyük bir aileyiz | İstanbul Atatürk Fen Lisesi (1982) | Birliktelik, dayanışma |
| Her Şey CAL İçin! | Cağaloğlu Anadolu Lisesi (1850) | Birliktelik, dayanışma |
| Başarının Adresi | Şehremini Lisesi (1950) | Başarı |
| Atatürk yolunda! Daima! | Etiler Anadolu Lisesi (1961) | Atatürkçülük |
| İrfan Meşalesi Yurda Lisemiz | Kastamonu Abdurrahman Paşa Lisesi (1885) | İrfan-İlim |
| Dünya Dillerini Buluşturan Lise | Ankara Atatürk Lisesi (1886) | Yabancı Dil Eğitimi |
| Asırlık Deneyimini Gelecekle Buluşturan Okul | Antalya Lisesi (1898) | Okul tarihi, birikim |
| Birlik ve beraberlik bizim kanımızda var! | Fenerbahçe Koleji (2003) | Birliktelik, dayanışma |
| Öğrenmeye Sınırsız Özgürlük | MEF Okulları (1996) | Öğrenme |
| Terakili olmak ayrıcalıktır. | Terakki Lisesi (1877) | Ayrıcalık |
| Hem Yaşam Hem Sınav Başarısı | Final Okulları (1980) | Başarı |
| Daima Kalite | Saint Joseph Lisesi (1870) | Kalite |
| Haliç’in Eğitim İncisi | Eyüp Anadolu Lisesi (1911) | Kalite, Eğitim |

Tablo 7’ye bakıldığında okullardaki resmi sloganların yansıttığı değerler içerisinde aydınlanma, cehaletin üstesinden gelme, irfan-ilim, birliktelik, öğrenme, birikim, tarih, kalite, dayanışma, ayrıcalık, Atatürkçülük, aydınlanma gibi pedagojik, sosyal, ideolojik ve insani değerlerin tercih edildiği görülmektedir. Sloganların kısa, öz ve hatırdaki kalır yanının olması, okulda bir kültür meydana getirme ve paydaşlarda bir kimlik inşasında önemli işlevleri olabilmektedir. Sloganların içerdiği mesajlar okulların kuruluş yıllarına ve dönemlerine, eğer özel okul ise kurucularının görüşlerine ve eğitim anlayışlarına göre farklılık da gösterebilmektedir. Kurumsal ve kalıcı bir kültürün meydana gelmesi açısından bu türden sloganların okulların misyonuyla yakından ilgili olduğu da ileri sürülebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okulların yetiştirmek istedikleri insan profiline uygun dönemselsel bazı temel iddiaları vardır ve bu iddiaları destekleyen okul kültürü ve atmosferi söz konusudur. Okul kültürü, maddi unsurların yanı sıra, ritüeller ve gelenekler gibi sosyal ve kültürel unsurlar tarafından da şekillendirilir. Okullar, öğrencilerin eğitimi ve sosyal gelişimleri için uygun bir ortam sağlamak üzere tasarlanmış olsa da okul kültürü, okulun sosyal hayatının bir yansımasıdır. Okul ritüelleri ve gelenekleri, okul kültürünün önemli bir parçasıdır ve öğrencilerin okul topluluğuna katılımını, birlik ve dayanışma duygularını artırır, kimlik kazanmalarını sağlar (Öz, 2019). Okul marşları ve sloganları da okul kültürünün önemli bir parçasını oluşturmaktadır ve okulun misyonunu, vizyonunu ve değerlerini yansıtmakta, öğrencilerin birbirleriyle bağ kurmasını sağlamaktadır.

Araştırma bulguları, devlet okullarının ve özel okulların marşlarında bazı değerlerin öncelendiğini ve buna bağlı olarak da bir okul kültürü oluşturulduğunu; öğrenciler için de bir kimlik inşa edilmeye çalışıldığını desteklemektedir. Araştırmada, Osmanlı Devleti döneminde kurulan, cumhuriyet yıllarında varlığını koruyan tarihi okulların marşlarının yanı sıra günümüze yakın tarihlerde kurulmuş okulların marşları da analiz edilmiş ve pedagojik değerlerin çeşitlendiği görülmüştür. Bu değerlerin içinde, ilim, irfan, bilgi ve sanatın önemi sıklıkla vurgulanmaktadır. Öğrencilere, eğitimin bir amacının bilgi ve kültür kazanmak olduğu, sanatın ve estetiğin yaşamın her alanında önemli olduğu öğretilmek istenmektedir.

Çeşitli zorluklarla karşılaştıklarında, öğrencilerin başarılı olmaları için gerekli olan güçlü bir irade ve çalışma azminin de marşlarla kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Nitekim Bayar ve Karaduman (2021) ile Demirtaş (2010) okul kültürü ve öğrenci başarısı arasında önemli bir bağ olduğunu dile getirmektedir ve Johnston (1987) ve Doğan (2017) da etkili bir okulu tarif ederken değerlerle kuşatılmış bir kültüre sahip yer olduğunun altını çizmektedir. Bulgular, özel okullardaki akademik değerlerin geleneksel değerlere göre nispeten farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır ki bu durum Daniel, Hoffmann-Towfigh ve Knafo'nun (2013) yaptığı yeni okul değerleri hiyerarşisine de uyumlu görünmektedir. Bu durumun gerisindeki nedenler arasında özellikle yeni kurulan özel okulların neo-liberal eğitim-ekonomi politikalarına yakın çizgide işleyiş göstermesinin ve küreselleşmenin etkisinden söz edilebilir (Özkan ve Sivrikaya, 201; Uçkaç, 2019; Yıldız, 2008).

Okuldaki değerler ve kültür arasında güçlü bir bağ vardır. Çünkü okulun öğrencilere ilettiği mesaj, öğrencilerin öğrendiği davranışlarını ve öğrenim deneyimlerini şekillendirir. Okul kültürü, öğrencilerin nasıl düşündüklerini, neye değer verdiklerini ve nasıl davrandıklarını etkiler (Tambolaş, Vujić ve Jančec, 2023). Okulun değerleri, öğrencilerin bu kültürü benimsemelerini teşvik eder ve okulun kültürü, öğrencilerin bu değerleri uygulamalarını destekler. Marşlardaki akademik değerlerin de bu bağlamda kültürü canlı tutan ifadeler içerdiği görülmektedir. Sonsel'in (2018) bulguları da benzer yöndedir ve okullardaki marşlardan başka olarak okullarda öğretilen çocuk şarkılarının ortak kültürü beslediği, değerleri ve normları kazandırmada etkili olduğu dile getirilmektedir. Okul marşlarında öne çıkartılan güçlü sembolizm ve vurgulanan değerler, kültürün ve kimliğin önemli bir parçası haline getirilmektedir.

Okullar, öğrencilerin sadece akademik başarılarına odaklanmaz, aynı zamanda insan olarak gelişimlerini de önemser (Kadan ve Küçükali, 2018). Bu nedenle, okulların değerleri insanı merkeze alır ve farklılıklara saygı, destek ve dayanışma, birliktelik, kardeşlik gibi kavramları içerir. Bu değerler, okul kültürünün bir parçasıdır ve öğrencilere kimlik kazandırmada önemli bir rol oynar (Çelik, 2019). Okulda farklılıklara saygı duymak ve birbirine destek olmak, öğrencilerin insan ilişkileri konusunda daha duyarlı ve empatik bireyler olmalarına yardımcı olur. Aynı şekilde, birlikte çalışmak, dayanışma içinde olmak ve kardeşlik duygularıyla hareket etmek, öğrencilerin toplumda yer alırken daha sorumlu, özverili ve işbirlikçi bireyler olmalarına katkı sağlar. Bu nedenle, okullardaki insanı merkeze alan değerler, öğrencilerin karakter gelişimlerinde ve toplumsal hayatta başarılı olmalarında önemli bir etkiye sahiptir. Hatta Sosyal-Altugan'a (2015) göre kültürel aidiyet ile okullardaki öğrenme arasında doğrudan bir bağ söz konusudur.

Okula ilişkin değerlere bakıldığında devlet okulları ve özel okullar arasında ortak değerler vardır ve aynı zamanda özel okulların kendi marşlarında ön plana çıkardıkları değer sayısının daha fazla olduğu görülmektedir. Okulların kendi özel yapılarına, çevrelerine ve kuruluş amaçlarına göre öncelikledikleri değerler farklılık gösterebilir. Örneğin, özel okulların kendi okul kimliklerine daha fazla vurgu yapması kurumsal kimliği ön plana çıkartma olarak yorumlanabilir. Bu nedenle, okulun içinde yer aldığı toplumsal, kültürel ve ekonomik koşullar, kademeler, okulun eğitim anlayışını ve öğretim programını etkilerken, öncelik verilen değerlerin seçiminde belirleyici olabilmektedir (Galvan, Spatzier ve Juvonen, 2011). Okulların kendi benimsedikleri değerler, öğrencilerin eğitim ve gelişiminde

kritik bir rol oynamakta ve okulun kültürünü oluşturmaktadır. Ayrıca bu değerlerin ve değerlere bağlı olarak meydana gelen pozitif okul kültürünün okullardaki etkili liderlik becerilerinin ortaya çıkmasına da imkân tanıdığı ve liderlik özelliklerini dönüştürdüğü de literatürde yer almaktadır (Deenmamode, 2012).

Araştırma bulguları devlet okullarında ve özel okullarda marşlarda milli değerlerin oldukça güçlü şekilde vurgulandığını ortaya koymaktadır. Marşlarda vurgulanan bu değerler ile okullarda dönemsel olarak milliyetçi anlayışa uygun bir kimlik inşa edilmek istendiği ileri sürülebilir. Elbette bunda okulların kurulduğu tarih ve marşların kaleme alındığı yılların sosyal ve politik atmosferinin de etkisini gözetmek gerekmektedir. Sel ve Sözer'in (2018) çalışmalarında da açıkça görülmektedir ki cumhuriyetin ilk yıllarında çocukluğun politik yapılandırılmasında özellikle yurt bilgisi gibi dersler aracılığıyla okutulan metinlerle milliyetçilik, rejime sadıklık, cumhuriyetçilik ve modernlik üst değerler olarak idealize edilmiştir.

Okullardaki müfredat, içerikler, ritüeller, marşlar, okutulan metinler özellikle cumhuriyetin ilk yıllarında yoğun bir endokrinasyon içermektedir ve milliyetçi-Türkçü değerlere çok vurgu vardır (Atalay, 2019; Kaplan, 2002). Bu durum, ders kitaplarında olduğu kadar okul marşlarında da kendini göstermektedir ve okuldaki kültürün oluşumunda bu değerlerin öne çıkartıldığı görülmektedir. Tarihi okullarda olduğu kadar bu değerleri sürdürmek isteyen, yeni kurulmuş özel okullarda da bu yönde bir kimlik inşa misyonu söz konusudur. Milli değerler kadar medeniyet ve uygarlığa katkı sunmak ve oranın bir parçası olmak ya da çağdaş bir yaşamı vaat eden dizeler de evrensel değerlerin bir parçası olarak marşlarda karşımıza çıkmaktadır. Okul marşları sadece milli bilinci pekiştirmekle kalmayıp, aynı zamanda çağdaş bir yaşamı vaat etmektedir. Marşlarda kullanılan dil ve ifadeler, toplumun çağdaş dünyadaki konumunu ve geleceğe yönelik hedeflerini yansıtmaktadır. Bu sayede, marşlar toplumu bir arada tutan ve geleceğe umutla bakan bir araç haline gelmektedir. Kısacası, marşlar okullarda öğretilen değerleri, tarihi ve geleceği yansıtan önemli bir kültürel araçtır.

Okulların kuruluş tarihine göre yapılan karşılaştırmada açık bir şekilde görülmektedir ki 1950 sonrasında eğitimde paradigmatik dönüşüm değerlere de yansımıştır. 1950 yılı ve sonrası Türk eğitim sisteminde Amerikan etkisinin kendini daha fazla hissettirdiği yıllardır (Avcı-Kanat, 2006; Soran, 2010) ve okul kültürünü etkileyecek biçimde marşlarda daha bireyselci değerlerin öncelendiği görülmektedir. 1950 öncesi kurulan okullarda ise kamusal düzeni ve toplumsal değerleri marşlarda ön plana çıkardıkları anlaşılmaktadır. Bu değişim, sadece marşların içeriklerindeki farklılıklarla sınırlı kalmamış, aynı zamanda okulun misyonu ve vizyonunda da etkili olmuştur. 1950'lerden sonra eğitim sistemindeki bu değişimle birlikte, okulların öncelikleri ve hedefleri de değişmiştir. Özellikle bireysel gelişime daha fazla odaklanan bir eğitim anlayışı benimsenmiştir. Bu anlayış, öğrencilerin sadece akademik başarılarının değil, aynı zamanda kişisel gelişimlerinin de önemli olduğunu vurgulamaktadır. Benzer durum okul sloganları için de geçerlidir ve sloganlarda da okulların kuruluş tarihine göre farklılıklar göze çarpmaktadır. Kimi okullarda okul kimliği ve tarihi ön plana çıkartılmışken kimisinde ise ideolojik değerler ya da sosyal değerler öncelenmiştir. Bu şekilde sloganlar da tıpkı marşlar gibi okullarda kültürün ve kimliğin oluşumunda bir enstrüman olarak kullanılmaktadır.

Sonuç

Sonuç olarak, okul marşları ve sloganlar, okul kültürünün bir parçasıdır. Okul marşları, öğrencilerin okula ait bir kimlik hissetmelerini ve bu kimliği dışarıya yansıtmasını sağlar. Okul sloganları ise, okulun değerlerini ve hedeflerini özlü bir şekilde ifade eden kısa cümlelerdir. Bu sloganlar, okul topluluğuna birlik ve amaç için bir rehberlik sunarlar. Sloganlar, okulun değerlerini ve amaçlarını vurgular ve öğrencilerin okulun kimliğiyle bağ kurmalarına yardımcı olur. Ancak, bu sembollerin kullanımı da okul kültürünün nasıl algılandığına bağlıdır. Örneğin, okulun sloganı, okulun gerçekten uyguladığı değerlere ve hedeflere uygun olmalıdır. Aksi takdirde, sloganın sadece bir sembol olarak kalması ve okul kültürüne katkıda bulunmaması mümkündür. Aynı şekilde, okul marşı ve sembolleri de okulun gerçek kültürüyle uyumlu olmalıdır. Bunlar sadece gösterişli semboller olmamalı, gerçekten okulun öğrencileri, personeli ve topluluğunun paylaştığı değerleri yansıtmalıdır.

Öneriler

Bu araştırmada çeşitli sınırlılıklar vardır. Bunlardan en önemlisi sadece 26 devlet okulu ve 20 özel okulun marşı ve 18 ayrı okulun sloganıyla sınırlı olmasıdır. Devlet okulları da ortaöğretim kademesi ile sınırlıdır. Tarihi okulların pek çoğunun resmî web sayfalarında kayıtlı marş ya da slogan bulunmamaktadır. Aynı sınırlayıcı durum

özel okullar için de geçerlidir. Marşları olan devlet okulu ve özel okul sayısı örnekleme alınandan daha fazla olmakla beraber öncelik, Türkiye’de öne çıkan okullara verilmiştir. Yorum yapmamızda sınırlayıcı olan diğer önemli bir durum ise okul marşları ve sloganlarının hangi tarihte resmi olarak kullanılmaya başlandığına dair bir bilginin çoğu okulun web sayfasında yer almamasıdır. Bu durum, tarihsel ve dönemsel anlamdaki okul kültürünün ve eğitim anlayışının tam olarak değerlendirilmesini sınırlayan bir faktör olmuştur. Marşı ya da sloganı bulunan okul yönetimlerinin özellikle kendilerine ait bu kültürel değerleri okulların web sayfalarına koymaları farklı çalışmalarda araştırmacılar için bir kolaylık oluşturabilir. Başka çalışmalarda araştırmacılar okul marşları ya da sloganlarının öğrenciler ve diğer paydaşlar için ne anlam ifade ettiğini fenomenolojik çalışmalarla ortaya koyabilirler ve okullardaki diğer ritüellerle birlikte ele alabilirler.

Kaynakça

- Abdi, S. & Irandoust, A. (2013). The importance of advertising slogans and their proper designing in brand equity. *International Journal of Organizational Leadership*, 2(2), 62-69.
- Ada, Ş. ve Ayık, A. (2008). İlköğretim okullarında okul kültürü. *The Journal of SAU Education Faculty*, 16, 26-39.
- Akan, D. (2016). Okul kültürü bağlamında ilköğretim kurumlarında etkili okul. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1096-1116.
- Atalay, O. (2019). *Türk’e tapmak: Seküler din ve iki savaş arasında Kemalizm*. İletişim Yayınları.
- Avcı-Kanat, N.Ç. (2006). *Türk-Amerikan ilişkileri ve basındaki yansımaları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Balcı, A. (2002). *Etkili okul*. Pegem Yayınları.
- Bayar, A. & Karaduman, H.A. (2021). The effects of school culture on students’ academic achievements. *Shanlax International Journal of Education*, 9(3), 99-109.
- Berry, T. & Candis, M. (2013). Cultural identity and education: A critical race perspective. *Educational Foundations*, 27, 43-64.
- Berthelot, J. (2017). *Institution-specific music and sense of belonging of undergraduate college students*. [Unpublished doctoral dissertation]. University of Southern Mississippi.
- Bursalioğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Akademi.
- Ceylan, H. ve Özgenel, M. (2022). Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıklarında önemli bir faktör: Okul kültürü. *Temel Eğitim Dergisi*, 13, 32-46.
- Creswell, J.W. (2013). *Eğitim araştırmaları* (Çev. Ed. Halil Ekşi). Edam Yayınları.
- Çelik, M.E. (2019). *Değer merkezli okul kültürü ölçeğinin geliştirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Daniel, E., Hoffmann-Towfigh, N. ve Knafo, A. (2013). School values across three cultures: A typology and interrelations. *SAGE Open*, 3(2). <https://doi.org/10.1177/2158244013482469>
- Deenmamode, L.C. (2012). Values at the heart of school leadership: an investigation of the impact of school culture on school leadership. *The International Journal of Learning: Annual Review*, 18(7), 305-312. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/V18I07/47660>
- Demirtaş, Z. (2010). Liselerde okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 208-223.
- Demirtaş, Z. ve Ersözlü, A. (2007). Okul kültürü ile öğrencilerin şiddete başvurma davranışları arasındaki ilişkiler. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 178-189.
- Doğan, M. (2017). Okul kültürü ve etkililik. *Turkish Studies*, 12(25), 253-264.

- Dölen, E. (2010). *Osmanlı döneminde Darülfünun (1863-1922)*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Duman, Ö. (2016). Cumhuriyet Halk Partisi'nin parti marşı arayışı. *International Joournal of History*, 8(2),1-13.
- Erden, Y. (2019). National anthems as unifying tools: A comparative analysis of selected western national anthems. *Eurasian Journal of English Language and Literature*, 1(2), 44-50.
- Galván, A., Spatzier, A. & Juvonen, J. (2011). Perceived norms and social values to capture school culture in elementary and middle school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(6), 346-353. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.08.005>.
- Güçlü, N., Yıldırım, K. ve Daşçı, E. (2016). Güçlü ve zayıf kültürel özellikler açısından okul kültürünün incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 91-111.
- Gürbüz, R., Erdem, E. ve Yıldırım, K. (2013). Başarılı okul müdürlerinin özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 167-179.
- Hongboontri, C. & Keawkhong, N. (2014). School culture: Teachers' beliefs, behaviours, and instructional practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(5),66-88. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n5.7>.
- Hoy, W. & Miskel, C. (1996). *Educational administration: Theory, research, and practice*. New York: McGraw-Hill Inc. <http://bilgiyayblog.blogspot.com/2013/09/darulfunun-mars.html>
- Hviid, P. & Villadsen, J. (2014). Cultural identities and their relevance to school practice. *Culture ve Psychology*, 20(1), 59-69. <http://10.1177/1354067X13515938>.
- Hoy, W.K. ve Miskel, C.G. (2012). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (Çev. Ed. Selahattin Turan). Nobel Yayıncılık.
- Johnston, J.H. (1987). Values, culture, and the effective school. *NASSP Bulletin*, 71(497),79-88.
- Kadan, G. ve Küçükali, R. (2018). Öğretmen adaylarının insani değerler ve çocuk sevme düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 281-304.
- Kapferer, J. (1981). Socialization and the symbolic order of the school. *Anthropology ve Education Quarterly*, 12(4), 258-274.
- Kaplan, İ. (2002). *Türkiye'de milli eğitim ideolojisi*. İletişim Yayınları.
- Karadağ, N. ve Özdemir, S. (2015). Okul kültürünün oluşturulması ve geliştirilmesine ilişkin okul müdürü görüşleri. *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS)*, 4, 259-273.
- Lesinger, F., Akyürek, S. ve Şenol, H. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin psikolojik sermaye ve okul kültürü özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Folklor/Edebiyat*, 25(97-1), 201-232.
- Lunenburg, F.C. ve Ornsteing, A.C. (2012). *Educational administration*. Linda Schreiber-Ganster.
- Mamat, N., Luen, L. C., Mustafa, M. C., Razalli, A. R., Hamdan, A. R. & Hashim, A. T. M. (2021). The perspectives of parents toward the practices of pre-school ethos during routine activities in perpaduan (unity) pre-school settings. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 10(1), 187-194.
- Mermutlu, B. (2008). Toplumsal zihniyeti inşa etme ve anlama aracı olarak marşlar. *Tarih Bilinci*, 6, 27-36.
- Merriam, S.B. (2017). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Mesbah, H. (2019). *Collective identity in national anthems: Investigating commonalities and differences among African and non-African Arab countries*. Music and Messaging in the African Political Arena (Ed. Uche T. Onyebad) (s. 45-64). içinde USA: IGI Global.

- Meşeci-Giorgetti, F. (2022). *Eğitim ritüelleri*. Yeni İnsan Yayınevi.
- Mullis, F. & Fincher, S. (1996). Using rituals to define the school community. *Elementary School Guidance ve Counseling*, 30, 243-251.
- Muslim, A. & Kawakip, A. (2022). Description of the development of local wisdom based school culture in the excellent junior high school. *Erudio: Journal of Educational Innovation*, 9(1), 97-108.
- Okafor, J. (2020). Textual analysis of college anthem and its implication for sustainable development in Nigeria. *UJAH: Unizik Journal of Arts and Humanities*, 21(3), 242-259. 10.4314/ujah.v21i3.14.
- Opoku, G. (2022). The anthem as site for marketing higher education institutions in Ghana. *Legon Journal of the Humanities*, 33(1), 88-113. <https://dx.doi.org/10.4314/ljh.v33i1.4>.
- Öz, N. (2019). Kimlik ve karakter oluşumunda okulun rolü. *Diyanet İlmî Dergi*, 55, 197-215.
- Özdilekler, M., Günsel, A., Dağlı, G. & Gürbüz, E. (2017). *How symbols and rituals affect school culture and management*. F. A. (Ed.), *Open and Equal Access for Learning in School Management*, içinde (s. 77-93).
- Özkan, R. ve Sivrikaya, Ü. (2012). İlköğretimde küresel değerler (100 temel eser üzerine bir inceleme). *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 38, 341-360
- Öztürk, N. ve Şahin, S. (2017). Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ve öğretmen liderliği: Lider-üye etkileşimin aracılık rolü. *İlköğretim Online*, 16(4), 145-1468.
- Peter, M., Benjamin, A. & Nicholas, A. (2020). Creating institutional solidarity: a transitivity analysis of anthems of selected Ghanaian universities. *Advances in Language and Literary Studies*, 11(2), 74-83. <http://dx.doi.org/10.7575/aiaac.all.v.11n.2-p.74>.
- Rinjani, R. & Bestari, P. (2019). Harmony choir: strenghtening nationalism through the activity of singing national song. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 418, 267-272.
- Samuelsson, K. & Lindblad, S. (2015). School management, cultures of teaching and student outcomes: Comparing the cases of Finland and Sweden. *Teaching and Teacher Education*, 49, 168-177. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.014>.
- Sel, B. ve Sözer, M.A. (2018). Cumhuriyet dönemi (1928-1948) yurt bilgisi ders kitaplarında çocukluğun politik yapılandırılmasına ilişkin bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 293-315. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017027933>
- Sonsel, Ö.B. (2018). Analysis of the children's songs in 2017 elementary school music lesson curriculum in terms of universal values. *Journal of Education and Training Studies*, 6(11), 75-82.
- Soran, V. (2010). *Türk eğitim sisteminde Amerikan etkisi (1945-1960)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Sosyal-Altugan, A. (2015). The relationship between vultural identitty and learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 1159-1162.
- Şahin, M. (2013). Okul kültürünün bir ögesi olarak okul törenleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 199, 169-185.
- Şahin, S. (2010). Okul kültürünün bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 561-575.
- Tambolaš, A.C., Vujičić, L. ve Jančec, L. (2023). *Frontiers in Education*, 7, (sayfa yok). <https://doi.org/10.3389/educ.2022.1057706>
- Thanomwan, P. & Buncha, P. (2014). Relationship between organization culture and sufficiency school management. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 116, 796-801. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.300>.
- Turan, S. & Bektaş, F. (2013). The relationship between school culture and leadership practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 52, 155- 168.

- Uçkaç, A. (2019). Neoliberalizm ve küreselleşmenin eğitim üzerindeki etkisi. *Mülkiye Dergisi*, 43(4), 785-809.
- Uğurlu, C. (2009). The significance of school culture in elementary schools in terms of organizational development. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1003-1007.
- Waterman, S. (2019). *National anthems and national symbolism: singing the nation*. In: Handbook of the Changing World Language Map (S. Brunn ve R. Kehrein, Eds), pp. 1-16. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-73400-2_102-1
- Yalçınkaya, B. (2015). Content analysis of songs in elementary music textbooks in accordance with values education in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 10(2), 1070-1079.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları
- Yıldız, N. (2008). Neoliberal küreselleşme ve eğitim. Dicle Üniversitesi *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 13-32.

EXTENDED SUMMARY

Introduction

The values and goals of the school form the cornerstones of the school culture and play a critical role in determining the attitudes of students at school and guiding their development at the individual level. A strong and positive culture of a school is only possible through the preservation of living values and the maintenance of these common values, and the school is also the place where the identity construction process takes place. The school wants to give an identity to its students (or even to all its members and stakeholders) through its culture and the values it wants to add. School culture is the totality of the school's values, beliefs, norms, behaviors, symbols and rituals. This culture is a determining factor in the formation and shaping of students' identities. School anthems are a symbolic expression of this culture. Anthems reflect the values, ideals, history and spirit of the school. Therefore, the selection and use of school anthems and slogans are of vital importance in the formation of school culture and student identity. School anthems and slogans can contain specific messages, with the lyrics and music chosen to give the school's students and staff a certain sense of identity and to create a sense of solidarity.

Research on school culture in Turkey has mostly focused on the effects of culture on other organizational behaviors or outcomes. However, it is necessary to focus on the elements that make up culture as much as these effects and outputs. School culture can change depending on time, leader, stakeholders, rituals and conditions. Changes in the understanding and structure of education may require the adoption of new approaches to how school culture, choice of anthems and slogans, and identity formation are affected.

In this context, well-established schools in Turkey have school anthems and slogans that are unique to them within their established traditions, reflect the educational understanding of the period, and emphasize social values. On the other hand, relatively new schools and private schools other than public schools have their own anthems and slogans and values they emphasize. The main problem of this study is which values these anthems and slogans primarily emphasize within the framework of the changing periodic pedagogical understanding, what the periodic differences are, and what anthems and slogans emphasize in creating school culture and identity. In this context, the main problem of the study is formulated as "Which values do school anthems and slogans emphasize in the formation of school culture and identity under the influence of periodical pedagogical understanding?".

Method

This research was designed in the Document Analysis model within the qualitative methodology tradition. Document analysis involves the analysis of written sources containing detailed information about the phenomenon or phenomena targeted to be investigated (Yıldırım ve Şimşek, 2013). In this study, since the cultural contribution of school anthems and slogans among the prominent private schools, especially the well-established schools of Turkey, was wanted to be investigated through anthems, which are written sources, the design was carried out according to the document analysis model.

A total of 46 school anthems were included in the sample. The distribution of descriptive information including the information of the schools to which the school anthems used belong is presented in Table 1. Table 1 shows that 26 of the schools whose anthems were collected were public schools and 20 were private schools. All of the public schools are at the secondary education level.

School anthems and slogans were obtained from the official web pages of the schools or the foundations and associations to which they are affiliated. First, the anthems and slogans, if any, of Turkey's well-established and historical schools were compiled, followed by the anthems and slogans, if any, of private schools with history and tradition. In the last process, anthems and slogans, if any, of relatively recently established public and private schools were obtained. In some schools, there is an anthem but no slogan representing the school. Content analysis and the MAXQDA program were used to analyze the data. The coding was done once for the repeated words in the anthems. School anthems and slogans were categorized into various groups. Among these, there are two groups: historical schools-new schools and public schools-private schools. In order to increase credibility and reliability in the research, direct quotations were made from the relevant lines of the school anthems.

Findings

Two categories were identified in the analysis of the data. The first category is the comparison of the values emphasized in school anthems in the context of school culture and identity construction in the context of public and private schools. The second category is the comparison according to the periodization based on the years of establishment of the schools. In this context, two categories were created: schools that were opened from the Ottoman Empire until 1950 (the beginning of the multi-party years) and schools opened after 1950. Five themes were identified in the analysis: Academic Values, Humanitarian Values, Values Related to School, National Values and Universal Values.

Findings and Conclusion

School anthems enable students to feel a sense of identity belonging to the school and to project this identity to the outside world. School slogans, on the other hand, are short sentences that succinctly express the values and goals of the school. They offer the school community a guide to unity and purpose. Slogans emphasize the values and goals of the school and help students to connect with the school's identity. However, the use of these symbols also depends on how the school culture is perceived. For example, the school's motto should be in line with the values and goals that the school actually implements. Otherwise, it is possible that the motto remains just a symbol and does not contribute to the school culture. Likewise, the school anthem and symbols should be in line with the real culture of the school. They should not just be flashy symbols, but really reflect the values shared by the school's students, staff and community. In other studies, researchers could use phenomenological studies to explore what school anthems or slogans mean to students and other stakeholders, and consider them in conjunction with other rituals in schools.

AKADEMİK KENDİNİ ENGELLEME ÖLÇEĞİ'NİN PSİKOMETRİK ÖZELLİKLERİNİN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF PSYCHOMETRIC PROPERTIES OF ACADEMIC SELF-HANDICAPPING SCALE IN UNIVERSITY STUDENTS

Ayşe GÖK USLU
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD
aysegok1993@hotmail.com
ORCID: 0000-0002-7544-5800

Filiz BİLGE
Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD
fibilge@gmail.com
ORCID: 0000-0001-7502-3846

ÖZ

Geliş Tarihi:
10.05.2023

Kabul Tarihi:
21.06.2023

Yayın Tarihi:
30.06.2023

Anahtar Kelimeler
Akademik kendini engelleme
Üniversite öğrencileri
Geçerlilik
Güvenirlilik

Keywords
Academic self-handicapping
University students
Validity
Reliability

Akademik kendini engelleme, düşük başarı elde edilmesi olası olan durumlardan çeşitli mazeretler öne sürerek kaçınma olarak nitelendirilebilir. Mevcut araştırmada, orijinal olarak ergenler için geliştirilen Akademik Kendini Engelleme Ölçeği'nin (AKEÖ) psikometrik özelliklerinin üniversite öğrencileri için belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırma bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan 485 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla birinci çalışma grubu (n=417) ile Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ikinci çalışma grubundan (n=68) toplanan veriler ile test tekrar test güvenilirlik katsayısı ve ölçüt bağıntılı geçerlilik hesaplamaları yapılmıştır. DFA sonuçlarına göre tüm değerlerin model-veri uyumu için kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmüştür. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin kanıtlar ise hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı, madde-toplam korelasyonları, test tekrar test güvenilirliği ve CR değeri ile ortaya koyulmuştur. Akademik Kendini Engelleme Ölçeği'nin Cronbach alfa katsayısı 0,76 olarak saptanmıştır. Ölçeğin test tekrar test güvenilirlik katsayısı maddeler arasında 0,60 ile 0,71 arasında değişirken ölçeğin tamamı için hesaplanan katsayı 0,77'dir. CR değeri ise 0,78'dir. Bu noktada ölçeğin güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğu ve ölçekte yer alan maddelerin ölçülmek istenen yapıyı tutarlı bir şekilde ölçebildiği söylenebilir. Araştırmada yapılan analizlerle aracın geçerliliğine ve güvenilirliğine ilişkin kanıtlar toplanmıştır.

ABSTRACT

Academic self-handicapping can be defined as avoiding circumstances where low achievement is likely to occur by coming up with numerous justifications. In this study, it was determined whether the Academic Self-Handicapping Scale (ASHS), which was first created for adolescents, has any psychometric features for use with college students. The study was conducted with 485 participants (358 females and 127 males) studying at a state university. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted with the first study group (n=417) to determine the construct validity of the scale. Calculations of the test-retest reliability coefficient and criterion-related validity were done using the information gathered from the second study group (n=68). The CFA findings showed that all values fell within acceptable ranges for model-data fit. The internal consistency coefficient (Cronbach's alpha), item-total correlations, and test-retest reliability all supported the scale's reliability. The Cronbach's alpha coefficient of the Academic Self-Handicapping Scale was found to be 0.76. The test-retest reliability coefficient of the Academic Self-Handicapping Scale varied between 0.60 and 0.71 among the items, while the coefficient calculated for the whole scale was 0.77. The CR value is 0.78. At this point, it can be said that the reliability of the scale is at a sufficient level and the items in the scale can consistently measure the construct to be measured. The assessments of the scale's validity and reliability gave proof of those properties.

DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1295420>

Atf/Cite as: Gök-Uslu, A. ve Bilge, F. (2023). Akademik Kendini Engelleme ölçeği'nin psikometrik özelliklerinin üniversite öğrencilerinde incelenmesi. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(2), 1285-1299.

Giriş

Üniversite eğitimi, öğrenciler için büyük bir değişim ve gelişim süreci olarak nitelendirilebilir. Öğrenciler, üniversite eğitimi sürecinde sosyal beklentiler ve performans baskısı gibi stres etkenlerine maruz kalabilmektedir. Bu süreç, öğrencilere akademik gelişim, kişilerarası ilişkilerin zenginleşmesi (Bae vd., 2022) gibi fırsatları sunmanın yanı sıra alınan sorumluluklarda ve akademik rekabette artışı (De Clercq vd., 2017; Gall vd., 2009) beraberinde getirebilmektedir. Performansın diğerlerinden daha başarılı olmaya bağlı olduğu rekabetçi bir eğitim sürecinde ise öğrencilerin yüksek başarı hedefleri belirlemeleri kaçınılmaz olabilmektedir (Karner-Huțuleac, 2014). Başarı hedefleri gerçekleştirilemediğinde ise öğrenciler çeşitli stratejilere başvurabilmektedirler. Gerek sosyal onay alma gerekse öz-saygı (Coudevylle vd., 2011) ve öz-değeri koruma ihtiyacı (Hirt ve McCrea, 2009; Karner-Huțuleac, 2014) öğrencilerin akademik kendini engelleme davranışında bulunmalarına yol açabilmektedir.

Akademik Kendini Engelleme

Berglas ve Jones (1978), kendini engellemeyi başarısızlığı dışsallaştırma fırsatı sunan ve bireyin başarısızlıktan kaçınmasını veya olumsuzlukları göz ardı etmesini sağlayan düşünce ve eylemler olarak tanımlamıştır. Kendini engelleme stratejileri, davranışsal ve sözel kendini engelleme olarak ikiye ayrılabilir (Hendrix ve Hirt, 2009). Davranışsal kendini engelleme, bireyin performansını kısıtlamak amacıyla ortaya koyduğu engeller yolu ile gerçekleşmektedir (Lovejoy ve Durik, 2010). Sözel kendini engelleme ise, performanstan önce sözlü olarak ifade edilmektedir. Bu engelleme türü, performans düzeyini azaltabilecek mazeretler ile gerçekleştirilmektedir (Standage vd., 2007).

Kendini engelleme, herhangi bir alandaki performans sergilenmesini gerektiren birçok durumda ortaya çıkabilmektedir. Kendini engelleme stratejileri, düşük performans için mazeret olarak kullanılabilir (Karner-Huțuleac, 2014; Thompson ve Richardson, 2001). Bu savunma stratejilerinin ortaya çıkmasında çoğu zaman bireyin önemli bir görevde yeterli performans gösterme yeteneğine ilişkin endişesi etkili olabilmektedir (Hirt vd., 2000; Oleson vd., 2000). Kendini engelleme, aynı zamanda önemli eğitsel sonuçları olan bir kavramdır (Clarke ve MacCann, 2016). Öğrenciler, akademik ortamlarda yetenek ve başarı ölçümlerinin yapıldığı durumlar ile sıklıkla karşı karşıya kalabilmektedirler (Urđan vd., 1998). Bu durumlarda kendini engelleme davranışı sergileyen öğrenciler, düşük performansları sonucundaki başarısızlıkları hakkında düşünmekten kaçınabilmektedirler (Urđan ve Midgley, 2001). Başarısızlık sebebiyle diğerlerinde nasıl bir izlenim bırakacakları konusu onlar için daha önemli olabilmektedir (Török vd., 2018). Bu sebeple okullar ve sınıflar, kendini engelleme davranışının incelenmesi için gerçek dünya bağlamları sağlayabilmektedir.

Bazı öğrenciler akademik başarı olasılıklarını artırabilmeyi hedeflerken bazıları ise akademik görev ve sorumluluklarını ertelemekte veya yerine getirmemektedir. Akademik görev ve sorumluluklar ile düşük başarı elde edilen durumlardan çeşitli mazeretler öne sürerek kaçınma (Rhodewalt vd., 1991), akademik kendini engelleme olarak nitelendirilebilir (Chorba vd., 2012; Covington, 1992). Akademik kendini engelleme stratejileri kullanılarak başarı elde etmeye yönelik çabanın azaltılması veya çalışmanın ertelenmesi ile birey, başarısız oluşunu kişisel özelliklerine değil de bu engellere atfetme eğilimi gösterebilmektedirler (Schwinger vd., 2022). Urđan ve Midgley'e (2001) göre, akademik kendini engelleme sadece olay gerçekleşikten sonra sunulan bir mazeretten ziyade, önceden belirlenen bir stratejidir. Ayrıca bireyin, beklenen düşük performansla başa çıkabilmesi için sergilenen kasıtlı ve öz-düzenleyici bir davranıştır. Örneğin, bir öğrenci sınav tarihini unuttuğu için sınava çalışmadı ise bu akademik kendini engelleme davranışı değildir. Sınavdan önce kasıtlı olarak yeterli düzeyde sınava hazırlanmadı ve bunun için mazeretler belirledi ise bu akademik kendini engelleme olarak nitelendirilebilir.

Akademik kendini engelleme stratejilerine başvurulmasında birçok faktörün etkili olduğu söylenebilir. Öğrenciler eğitim sürecinde başarmakta zorlandıkları çok sayıda zorlu görevle karşı karşıya kalabilmektedirler. Bu durum yetersizlik ve değersizlik duygularını ortaya çıkararak bireyin öz-saygısı (Elliot ve Church, 2003) için tehdit oluşturabilmektedir. Bu da bireyin olumlu benlik imajını koruyabilmesi için bir araç olan akademik kendini engelleme stratejilerini kullanmasına neden olabilmektedir (Covington, 1992). Bu stratejiler her ne kadar öz-saygının korunabilmesi (Hirt ve McCrea, 2009; Schwinger vd., 2022; Tesser vd., 2000) için kullanılsa da performans düşüşü (Zuckerman vd., 1998), olumsuz duygulanım ve akademik uyum sorunları gibi olumsuz sonuçları doğurabilmektedir (Litvinova vd., 2015). Akademik kendini engelleme stratejilerine erteleme (Steel, 2007; Strunk ve Steele, 2011), yeterince çaba göstermeme, sınav kaygısı yaşadığını veya bir hastalıktan muzdarip olduğunu iddia etme (Urđan ve Midgley, 2001) örnek verilebilir. Ayrıca herhangi bir sınav veya ödev

teslimi öncesinde yeterince çalışmamak, gece uykusuz kalmak veya geç saatlere kadar uyumak, ulaşılması güç olan hedefler belirlemek (Greenberg, 1985; Yu ve McLellan, 2019) de birer akademik kendini engelleme stratejisi olarak kabul edilebilmektedir.

Akademik kendini engelleme, öğrenci gruplarında yaygın olarak görülmekte (Kearns vd., 2008) olup akademik başarının önemli bir yordayıcısı olarak kabul edilebilmektedir (Martin vd., 2003; Schwinger, 2014, Zuckerman vd., 1998). Araştırmacıların birçoğu akademik kendini engelleme davranışı olan bireyleri belirlemek ve akademik kendini engelleme stratejilerinin kullanılmasının olası olduğu durumları belirleyebilmek için başarı hedefleri kuramından yararlanmayı tercih etmişlerdir (Midgley ve Urđan 1995; Urđan, 2004; Urđan ve Midgley, 2001; Urđan vd., 1998; Zuckerman vd., 1998). Başarı hedefleri kuramı, bireyin hedefleri ve inançları ile performansları arasındaki ilişki açıklamaya dönük bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir (Urđan ve Midgley, 2001). Bu noktada akademik kendini engelleme davranışı ile birlikte bireyin başarı hedeflerinin de ele alınmasının davranışın kapsamlı bir şekilde incelenbilmesine olanak sağlayabileceği söylenebilir.

Başarı Hedefleri Kuramı

Başarı hedefi kuramı, öğrencilerin zorluklar ve başarısızlıklara ilişkin deneyimlerinin derinlemesine incelenbilmesi amacı ile oluşturulmuştur (Ames, 1992; Covington ve Omelich, 1984). Başarı hedefleri, kısa veya uzun vadeli olarak belirlenen hedefler için gerekli olan yeterlilik düzeyi olarak kabul edilebilmektedir. Bu hedefler aynı zamanda başarı ölçümünün yapıldığı durumlarda bireylerin umut ve kaygılarını etkileyebilmektedir (Elliot, 2005). Başarı hedefleri ustalık hedefleri ve performans hedefleri olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Senko'ya (2009) göre, ustalık hedefleri, bireyin öğrenme arzusu ile yetkinliğini geliştirebilmesini içermektedir. Performans hedefleri ile ise diğerlerini geride bırakma ve daha az çaba ile mevcut yetkinliğini sergileme amaçlanmaktadır. Diğerlerinden daha iyi bir performans elde etmeye ve yetenekli görünmeye odaklanan bireylerin, ustalık hedefleri olan bireylere göre akademik kendini engelleme stratejilerine daha sık başvurduğu saptanmıştır (Elliot vd., 2006; Saddiqua ve Loona, 2021). Başka bir deyişle ustalık hedeflerine odaklı olan bireylerin akademik kendini engelleme düzeylerinin daha düşük olduğu söylenebilir (Leondari ve Gonida, 2007; McLellan, 2019; Schwinger ve Stiensmeier-Pelster, 2011).

Çalışmanın Amacı

İlgili alan yazın incelendiğinde akademik kendini engelleme ile ilgili gerçekleştirilen çalışmaların büyük bir çoğunluğunun çalışma grubunu ergen katılımcıların oluşturduğu görülmüştür (Alodat vd., 2020; Anlı vd., 2018; Arunkumar ve Urđan, 1996; Azeem ve Zubair, 2021; Chatzikyriakou vd., 2019; Cocorada, 2011; Greaven vd., 2000; Midgley ve Urđan, 2001; Schwinger, 2013; Lee vd., 2021; Leondari ve Gonida, 2007; Pala, 2020; Sabaz, 2020; Shokrkon vd., 2005; Tyler vd., 2016; Urđan, 2004). Son yıllarda ise üniversitede öğrenim görmekte olan genç yetişkinlerin de akademik kendini engelleme düzeyleri ile ilgili yapılan araştırmalar (Cheng ve Law, 2015; Gadbois ve Sturgeon, 2011; Hakim ve Naghsh, 2018; Litvinova vd., 2015; Melhem vd., 2022; Momeni ve Radmehr, 2018; Tabe-Bordbar ve Rastegar, 2015; Thomas ve Gadbois, 2007) artış göstermeye başlamıştır. Ulusal alanyazın incelendiğinde üniversite öğrencilerinin kendini engelleme davranışlarına yönelik gerçekleştirilen birçok çalışmada (Alaloğlu, 2020; Aydın ve Kahraman, 2020; Baki, 2020; Çelik ve Atilla, 2019; Çingöz, 2015; Saatçı, 2020; Söyleyen, 2018; Tekin ve Kul, 2023; Tetik vd., 2019; Topkaya ve Özlü, 2020; Ünvanlı, 2021; Yıldırım ve Demir, 2017) Jones ve Rhodewalt (1982) tarafından geliştirilen ve Akın (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Kendini Sabotaj Ölçeği"nin kullanıldığı görülmüştür. Öte yandan Midgley vd. (1996) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye Özgüngör (2008) tarafından uyarlanan "Engelleyici Davranış Ölçeği"nin kullanıldığı çalışmalar (Kaya ve Tümkaya, 2017; Özgüngör ve Paksu, 2017) da bulunmaktadır. Bu noktada Türkiye'de üniversite öğrencilerinin akademik kendini engelleme düzeylerinin belirlenmesinin amaçlandığı çalışmalarda sadece akademik olarak kendini engelleme davranışını ölçen bir ölçeğin bulunmasının ilgili alan yazına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca akademik kendini engelleme davranışının belirlenmesinin üniversite öğrencilerinin bu konudaki farkındalıklarının artırılabilmesi için yapılabilecek klinik çalışmalara ve uygulamalara da yardımcı olabileceği umulmaktadır. Bu bağlamda mevcut araştırmanın amacı, orijinal olarak ergenler için geliştirilen Akademik Kendini Engelleme Ölçeği'nin (AKEÖ) psikometrik özelliklerinin üniversite öğrencilerinde incelenmesidir. Bu doğrultuda araştırmanın problemi aşağıda verilmiştir:

- AKEÖ'nin üniversite öğrencileri için psikometrik özellikleri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde, Akademik Kendini Engelleme Ölçeği'nin psikometrik özelliklerinin üniversite öğrencilerinde incelenmesi sırasında gerçekleştirilen aşamalara ve çalışma grubuna ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Çalışma grubu 1

Araştırmanın ilk çalışma grubunu 2022-2023 öğretim yılı güz yarısında, bir devlet üniversitesine ait eğitim fakültesinde öğrenim gören 417 öğrenci oluşturmaktadır. Stevens'a (2002) göre, ölçme aracındaki her bir madde için 5 ilâ 20 katılımcı sayısı yeterli olmaktadır. Comrey ve Lee (1992) ise 300 kişiden oluşan örneklem büyüklüğünü "iyi" olarak nitelendirmiştir. Katılımcılar, zaman ve yer gibi sınırlılıklar nedeni ile örneklemin daha kolay erişilebilen katılımcılar arasından seçildiği (Fraenkel vd., 2011; s. 99) uygun örnekleme ile belirlenmiştir. İlk çalışma grubundan toplanan veriler ile Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığını saptamak amacıyla Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır.

Çalışma grubu 2

İkinci çalışma grubunu 2022-2023 öğretim yılı güz yarısında, bir devlet üniversitesine ait eğitim fakültesinde öğrenim gören 68 öğrenci oluşturmaktadır. Parametrik testlerin uygulanabilmesi için katılımcı sayısının 30'dan büyük olması önerilmektedir (Orhunbilge, 2000; s. 245). Katılımcılar uygun örnekleme yolu ile belirlenmiş olup %69,1'i (n=47) kadın, %30'i (n=21) erkektir. Araştırmanın ikinci çalışma grubundan toplanan veriler ile test tekrar test güvenilirlik katsayısı ve ölçüt bağıntılı geçerlilik hesaplamaları yapılmıştır.

Tablo 1'de katılımcılara ait demografik bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Veri Toplama Araçları

| Değişkenler | | 1. Çalışma Grubu (n=417) | | 2. Çalışma Grubu (n=68) | |
|-------------------------|-------------------------------------|-----------------------------|------|----------------------------|------|
| | | f | % | f | % |
| Cinsiyet | Kadın | 311 | 74,6 | 47 | 69,1 |
| | Erkek | 106 | 25,4 | 21 | 30,9 |
| Yaş | 18-25 | 406 | 88,7 | 66 | 97 |
| | 26-35 | 11 | 11,3 | 2 | 3 |
| Öğrenim görülen program | Matematik | 71 | 16,0 | | |
| | Sosyal bilgiler | 81 | 18,2 | | |
| | Okulöncesi | 74 | 16,6 | | |
| | Rehberlik ve psikolojik danışmanlık | 101 | 22,7 | | |
| | Fen bilgisi | 68 | 15,3 | 68 | 100 |
| | Türkçe | 22 | 4,9 | | |

Kişisel Bilgi Formu (KBF)

Kişisel Bilgi Formu (KBF) ile katılımcıların sosyo-demografik özelliklerine ilişkin veri elde edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmacılar tarafından, cinsiyet, yaş ve öğrenim görülen program değişkenlerini kapsayacak şekilde oluşturulmuştur.

Akademik Kendini Engelleme Ölçeği (AKEÖ)

Urdan ve Midgley'in (2001) geliştirdiği Akademik Kendini Engelleme Ölçeği (AKEÖ), Türkçeye Anlı vd. (2018) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek altı maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler beşli likert tipinde

hazırlanmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .81 olarak belirlenmiştir. AKEÖ'nün düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları ise .48 ve .63 arasında değerlere sahiptir. Geçerlilik ve güvenilirlik analizi sonuçları ile ölçeğin ergenler için geçerli ve güvenilir olduğu saptanmıştır (Anlı vd., 2018). Mevcut çalışmada, Cronbach alfa katsayısı .76'dır.

Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği (OADÖ)

Goodenow'un (1993) ergenler için geliştirdiği Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği (OADÖ), Türkçeye Alkan (2016) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Ergenler için geliştirilen ölçeğin faktör yapısı üniversite öğrencilerinden oluşan bir örnekleme incelenmiştir. Analizler sonucunda, alt boyutlara ait Cronbach alfa katsayıları öğretim üyeleri tarafından kabul için .70, ait olma için .75 ve öğrenciler tarafından kabul için .76'dır. Ölçeğin tamamının Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise .84 olarak hesaplanmıştır. OADÖ'nün düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları değerleri ise .04 ile .74 arasındadır. Mevcut çalışmada, Cronbach alfa katsayısı .71'dir. Geçerlilik ve güvenilirlik analizi sonuçları ile ölçeğin psikometrik niteliklerine ilişkin kanıtlar toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Akademik Kendini Engelleme Ölçeği'nin yapı geçerliliğinin incelenmesi amacıyla DFA yapılmıştır. Güvenirliğine ilişkin kanıtların ortaya koyulmasında ise Cronbach alfa katsayısı, madde-toplam korelasyonları ve test tekrar test güvenilirliği hesaplanmıştır. Veri analizi işleminde SPSS 21'den yararlanılmıştır. DFA için ise LISREL 8.7 programı kullanılmıştır. Model-veri uyumuna ilişkin karar verebilmek için "Ki-kare (χ^2), χ^2 /sd, RMSEA, AGFI, GFI, NFI, NNFI, CFI ve IFI" değerleri incelenmiştir. Bu indekslerden χ^2 /sd'nin 2'nin, RMSEA'nın 0,05'in altında olması; NFI, NNFI, CFI, IFI, GFI ve AGFI'nın ise 0,95 ve üzeri olması model-veri uyumun mükemmel olduğunu göstermektedir (Hooper vd., 2008; Hu ve Bentler, 1999; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Tabachnick ve Fidell, 2001). Bununla birlikte, RMSEA değerinin ise 0,10 ve altı olması model veri uyumu için kabul edilebilir alt değerlerdir (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh vd., 1988).

Bulgular

Akademik Kendini Engelleme Ölçeği'nin Yapı Geçerliliğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Akademik Kendini Engelleme Ölçeği'nin yapı geçerliliğinin belirlenmesi amacıyla DFA yapılmıştır.

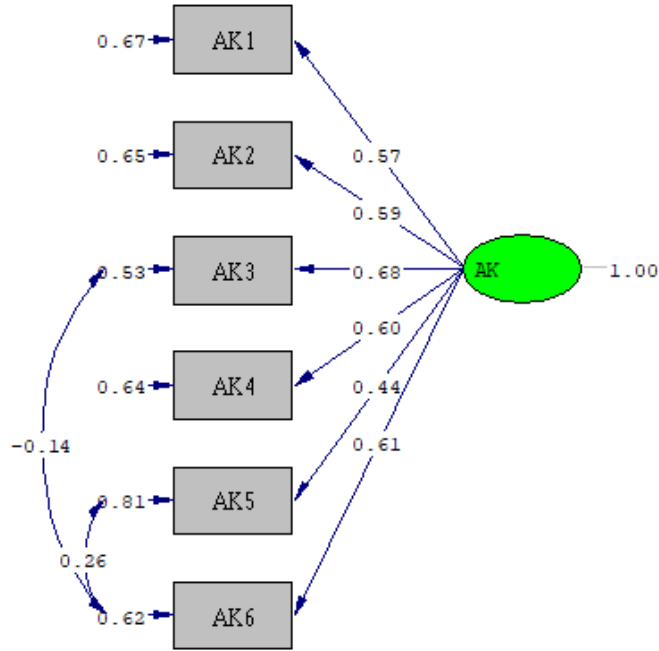
Doğrulayıcı Faktör Analizi

Akademik Kendini Engelleme Ölçeği'nin yapı geçerliliğini sınamak amacıyla yapılan DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği indeksleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Akademik Kendini Engelleme Ölçeği'ne İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri

| χ^2 | sd | p | χ^2 /sd | RMSEA | GFI | AGFI | NFI | NNFI | CFI | IFI |
|----------|----|-------|--------------|-------|------|------|------|------|------|------|
| 20.30 | 7 | p<.05 | 2.9 | 0.068 | 0.95 | 0.98 | 0.97 | 0.96 | 0.98 | 0.98 |

DFA sonucunda, χ^2 /sd oranı 2.9, RMSEA 0.060, GFI 0.95, NNFI 0.96, NFI 0.97, AGFI, CFI ve IFI ise 0.98 bulunmuştur. GFI, AGFI, NFI, NNFI, CFI ve IFI indekslerinin model veri uyumu için mükemmel düzeyde olduğu saptanmıştır. χ^2 /sd ve RMSEA ise kabul edilebilir değerlerdedir. Bu da, verilerin modelle mükemmel yakın düzeyde uyumlu olduğunu göstermektedir. DFA sonucunda ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlandığını belirlenmiştir. Şekil 1'de ölçeğin faktör yapısı ve faktör yükleri verilmiştir.



Chi-Square=20.30, df=7, P-value=0.00496, RMSEA=0.068

Şekil 1. Akademik Kendini Engelleme Ölçeği'ne İlişkin Tek Boyutlu Faktör Yapısı

Yakınsak Geçerlilik

Yakınsak geçerlilik, ölçekten elde edilen birleşik güvenirlik CR (composite reliability) değerlerinin açıklanan ortalama varyans AVE (average variance extracted) değerlerinden büyük olması ile sağlanabilmektedir. Ayrıca AVE değerinin 0.5'ten büyük olması gerekmektedir (Yaşlıoğlu, 2017). Ancak CR değeri 0.6'dan büyük ise AVE değerinin 0.5'ten küçük olması kabul edilebilir (Hair vd., 1998). Mevcut çalışmada ölçeğe ilişkin AVE değeri 0.38 olarak hesaplanmıştır. Öte yandan CR değeri ise 0.78'dir. Bu noktada ölçeğe ilişkin yakınsak geçerliliğin sağlandığı söylenebilir.

Ölçüt Bağıntılı Geçerlilik

AKEÖ'nün ölçüt bağıntılı geçerlilik türlerinden biri olan uygunluk geçerliliği çalışması için Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği (OADÖ) kullanılmıştır. Goodenow'un (1993) geliştirdiği ölçeği Türkçe'ye Alkan (2016) uyarlamıştır. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .84 olan Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği 18 maddeden oluşmaktadır. Uygunluk geçerliliğinin belirlenebilmesi için yapılan korelasyon analizi sonucunda katılımcıların AKEÖ puanları ve OADÖ puanları arasında, orta düzeyde negatif yönde ve anlamlı ($r = -0.68, p < .01$) bir ilişki saptanmıştır.

Güvenilirlik

Akademik Kendini Engelleme Ölçeği'nin güvenilirliğine ilişkin kanıtların ortaya koyulabilmesi için madde-toplam korelasyonları, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ve test tekrar test güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca yapı güvenirliği için de CR değerine bakılmıştır.

Madde-Toplam Korelasyonları

Akademik Kendini Engelleme Ölçeği'nin madde geçerliliğine ilişkin kanıt sunmak amacıyla madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Büyüköztürk (2010) ve Tezbaşaran'a (1996) göre, 0.29 ve üzeri değerlerdeki madde-toplam korelasyonları, maddelerin birbiriyle uyumlu olduğunu göstermektedir.

Tablo 6. Akademik Kendini Engelleme Ölçeği'ndeki Maddelere İlişkin Madde-Toplam Korelasyonları

| Ölçek | Madde Numarası | Öz-düzenleme |
|-----------------------------------|----------------|--------------|
| Akademik Kendini Engelleme Ölçeği | ak1 | ,495 |
| | ak2 | ,487 |
| | ak3 | ,495 |
| | ak4 | ,507 |
| | ak5 | ,473 |
| | ak6 | ,562 |

Tablo 6’da izlenebileceği gibi, madde-toplam korelasyonlarına ait değerler 0,47 ile 0,56 arasındadır. Bu değerlerin tamamı 0,01 düzeyinde ve anlamlıdır. Bulgulara göre, maddelerin madde geçerliliklerinin yüksek olduğu söylenebilir. Bu da maddelerin ölçülmek istenen özelliğe ilişkin ayırt ediciliklerinin iyi olduğunu göstermektedir.

İç Tutarlılık

Akademik Kendini Engelleme Ölçeği’nin Cronbach alfa katsayısı 0,76 olarak saptanmıştır. Nunnally’e (1978) göre, ölçme araçlarının güvenilirlik katsayısının 0,70 ve üzeri olması yeterli kabul edilmektedir. Bu bulgular Akademik Kendini Engelleme Ölçeği’nin üniversite öğrencilerinin akademik kendini engelleme düzeylerini ölçebilecek nitelikte olduğunu ortaya koymaktadır.

Test Tekrar Test Güvenilirliği

Akademik Kendini Engelleme Ölçeği’nin test tekrar test güvenilirlik katsayısını belirlemek amacıyla ölçek, üç hafta arayla araştırmanın ikinci çalışma grubuna aynı koşullar altında uygulanmıştır. Uygulama sonucunda maddeler arasındaki korelasyon katsayısının 0,60 ile 0,71 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçeğin tamamı için katsayı 0,77 olarak hesaplanmıştır.

Birleşim Güvenilirliği

Mevcut çalışmada ölçeğe ilişkin CR değeri 0.78 olarak hesaplanmıştır. Birleşim güvenilirliğinin sağlanabilmesi için CR değerinin 0,70’den büyük olması yeterli kabul edilmektedir (Gürbüz, 2019).

Tartışma ve Sonuç

Akademik kendini engelleme, başarı ve motivasyon gibi önemli eğitsel faktörler üzerinde olumsuz bir etkisinin olduğu (Leonardi ve Gonida, 2007; Midgley ve Urdan, 2001; Schwinger vd., 2014; Tice ve Baumeister, 1997; Urdan, 2004; Urdan ve Midgley, 2001) saptanan bir stratejidir. İlgili alan yazında, akademik kendini engelleme stratejilerine başvuran öğrencilerin düşük akademik başarı elde ettikleri ve aynı zamanda okula yönelik olumsuz tutumlar beslediğini ortaya koyan araştırmalar (Elliot ve Church, 2003; Gadbois ve Sturgeon, 2011; Martin, 2003; Zuckerman vd., 1998) bulunmaktadır. Bu noktada, üniversite öğrencilerinin akademik kendini engelleme düzeylerinin belirlenebilmesinin, hem akademik başarı önündeki engellerin saptanması hem de okula olan bağlılıkları ve öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artırılabilirliği açısından önem arz ettiği söylenebilir. Mevcut çalışmada ergenler için geliştirilen Akademik Kendini Engelleme Ölçeği’nin üniversite öğrencilerinden oluşan bir çalışma grubunda psikometrik özelliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma problemi doğrultusunda Akademik Kendini Engelleme Ölçeği’nin psikometrik özellikleri incelenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğinin belirlenmesi amacıyla yapılan DFA sonuçları incelendiğinde, tüm değerlerin model-veri uyumu için kabul edilebilir sınırlar içerisinde (Marsh vd., 1988) olduğu görülmüştür. Bu da Akademik Kendini Engelleme Ölçeği’nin üniversite öğrencileri için yapı geçerliliğinin sağlandığı anlamına gelmektedir. Ayrıca ölçeğe ilişkin AVE değeri 0,38 olarak hesaplanmıştır. Bu değer yakınsak geçerliliğin sağlandığına işaret etmektedir. Ölçeğin ölçüt bağımlı geçerlilik türlerinden biri olan uygunluk geçerliliğinin incelenmesi için Goodenow (1993) tarafından geliştirilen Alkan’ın (2016) Türkçeye uyarladığı Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği kullanılmıştır. Korelasyon analizi sonucunda katılımcıların Akademik Kendini Engelleme Ölçeği ile Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği’nden aldıkları puanlar arasında orta düzeyde negatif yönde ve anlamlı ($r = -0.68$, $p < .01$) bir ilişki saptanmıştır. Bu bulgunun ilgili alan yazındaki benzer çalışma sonuçları (Anlı, 2019; Delghandi vd., 2019) ile örtüştüğü söylenebilir. Ölçeğin 0,47 ile 0,56 arasında değişen ve 0,01 düzeyinde anlamlı olan madde-toplam korelasyon değerlerine sahip olduğu görülmüştür. Bulgulardan yola çıkılarak ölçekte yer alan

maddelerin madde geçerliliklerinin yüksek olduğu, ölçülmek istenen değişkeni iyi derecede ayırt ettikleri ve aynı davranışı ölçen maddeler oldukları söylenebilir.

Akademik Kendini Engelleme Ölçeği'nin Cronbach alfa katsayısı 0,76 olarak saptanmıştır. Ölçme araçlarının .70 ve üzerinde güvenilirlik katsayısına sahip olmaları beklenmektedir (Nunnally, 1978). Akademik Kendini Engelleme Ölçeği'nin test tekrar test güvenilirlik katsayısı ise maddeler arasında 0,60 ile 0,71 arasında değişirken ölçeğin tamamı için hesaplanan katsayı 0,77'dir. Ayrıca ölçeğe ilişkin CR değeri 0,78 olarak hesaplanmıştır. Bu da birleşim güvenilirliğinin sağlanabildiğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilmektedir (Gürbüz, 2019). Bu noktada ölçeğin güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğu ve ölçekte yer alan maddelerin ölçülmek istenen yapıyı tutarlı bir şekilde ölçebildiği söylenebilir. Tüm bu bulgulardan hareketle, üniversite öğrencilerinin akademik kendini engelleme düzeylerinin belirlenebilmesi için Akademik Kendini Engelleme Ölçeği'nin yeterli düzeyde geçerlilik ve güvenilirlik göstergelerine sahip olduğu sonucuna varılabilir.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Mevcut araştırmada elde edilen bulgular bir devlet üniversitesinde öğrenim gören lisans öğrencilerinin yanıtları ile sınırlıdır. Araştırmanın çalışma grubu uygun örnekleme yolu ile belirlendiği için cinsiyet dağılımında eşitsizlik bulunmaktadır. Bu noktada AKEÖ kullanılarak ileride yapılabilecek bilimsel araştırmalara yönelik bazı önerilerde bulunulabilir. Çalışma grubu oluşturulurken devlet üniversitelerinin yanı sıra vakıf üniversitelerinin öğrencilerine de ulaşılabilir. Ayrıca tek bir bölge yerine farklı bölgelerde yaşayan katılımcılara ulaşılabilmesi de araştırma bulgularının genellenebilmesi veri çeşitliliği açısından katkı sağlayabilir. Akademik Kendini Engelleme Ölçeği'nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının lisans öğrencilerinin yanı sıra lisansüstü eğitime devam eden, özel gereksinimi olan, farklı etnik gruplarda yer alan öğrenciler gibi çeşitli çalışma gruplarında da gerçekleştirilmesi istatistiksel açıdan zenginlik sağlayabilir.

Akademik Kendini Engelleme Ölçeği'nin, psikolojik danışma uygulamalarında danışanların akademik kendini engelleme stratejilerinin kullanımı hakkında farkındalık kazanabilmeleri açısından faydalı olabileceği düşünülmektedir. Öte yandan ölçeğin yükseköğretim kurumlarında, akademik kendini engelleme ile ilişkili olabilecek düşük akademik başarı, akademik özyeterlik, okul aidiyeti ve okul terkine ilişkin yapılabilecek önleme ve izleme çalışmaları için öğrenci tespitinin yapılabilmesine katkı sağlayabileceği umulmaktadır.

Etik Standartlara Uyum

Mevcut çalışma, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu (21.07.2022 tarihli ve E-51944218-300-00002295602 sayılı yazı) tarafından incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur. Veriler gönüllü katılım çerçevesinde toplanmıştır. Ayrıca araştırmacılar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Alkan, N. (2016). Psychological sense of university membership: An adaptation study of the PSSM scale for Turkish university students. *The Journal of Psychology*, 150(4), 431-449. <http://dx.doi.org/10.1080/00223980.2015.1087373>
- Alodat, A. M., Ghazal, M. M. A., & Al-Hamouri, F. A. (2020). Perfectionism and Academic Self-Handicapped among Gifted Students: An Explanatory Model. *International Journal of Educational Psychology*, 9(2), 195-222. <https://doi.org/10.17583/ijep.2020.4426>
- Alaloğlu, G. (2020). *Mükemmeliyetçilik, kendini sabotaj, öz-şefkat ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49(2), 155-173.
- Anlı, G. (2019). Examining the Relationship between academic self-handicapping and school attachment levels of secondary school students. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(3), 117-130

- Anlı, G., Taş, İ., Güneş, Z., Yazgı, Z., & Sevinç, H. (2018). Akademik Kendini Engelleme Ölçeği'ni Türkçeye uyarlama çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(15), 1198-1217. <https://doi.org/10.26466/opus.442691>
- Arunkumar, R., & Urdan, T. C. (1996). "If I don't do well tomorrow, there's a reason": Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 423-434. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.88.3.423>
- Aydın, A., & Kahraman, N. (2020). Hemşirelik öğrencilerinde kendini sabotaj: psikolojik ihtiyaçlar ve öz-duyarlık üzerine etkisi. *Cukurova Medical Journal*, 45(4), 1625-1633. <https://doi.org/10.17826/cumj.748170>
- Azeem, K., & Zubair, A. (2021). Role of Academic Self-Handicapping and Self-Regulated Learning Strategies in Mastery Goal Orientation among Adolescents. *FWU Journal of Social Sciences*, 15(2), 152-172. <http://doi.org/10.51709/19951272/Summer-2/9>
- Bae, J., Yoo, H. S., & Lee, J. (2022). Identifying latent classes of self-esteem level, self-esteem stability, and internalized shame among Korean college students: Relations to self-handicapping behaviors. *Personality and Individual Differences*, 194, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111634>
- Baki, E. (2020). *Üniversite öğrencilerinde kendini sabotaj ve karar verme stillerinin incelenmesi ve aralarındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Berglas, S., & Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(4), 405-417. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.36.4.405>
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2010). *Sosyal bilimler için istatistik* (6. baskı). Pegem Akademi.
- Chatzikyriakou, G., Gonida, E., & Kiosseoglou, G. (2019). Academic self-handicapping in adolescence: The role of personal and perceived contextual factors. *Hellenic Journal of Psychology*, 16(1), 43-73. <https://doi.org/10.26262/hjp.v16i1.7890>
- Cheng, S. K., & Law, M. Y. (2015). Mediating effect of self-esteem in the predictive relationship of personality and academic self-handicapping. *American Journal of Applied Psychology*, 4(3), 51-57. <https://doi.org/10.11648/j.ajap.s.2015040301.19>
- Chorba, K., Was, C. A., & Isaacson, R. M. (2012). Individual differences in academic identity and self-handicapping in undergraduate college students. *Individual Differences Research*, 10(2), 60-68.
- Clarke, I. E., & MacCann, C. (2016). Internal and external aspects of self-handicapping reflect the distinction between motivations and behaviours: Evidence from the Self-handicapping Scale. *Personality and Individual Differences*, 100, 6-11. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.080>
- Cocorada, E. (2011). Academic self-handicapping and their correlates in adolescence. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov*, 4(53), 57-64.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis* (2nd edition). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(4), 584-594.
- Coudeville, G. R., Gernigon, C., & Ginis, K. A. M. (2011). Self-esteem, self-confidence, anxiety and claimed self-handicapping: A mediational analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(6), 670-675. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.05.008>
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge University Press.
- Covington, M. V., & Omelich, C. L. (1984). Task oriented versus competitive learning structures: Motivational and performance consequences. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1038-1050.

- Çelik, Y., & Atilla, G. (2019). Üniversite öğrencilerinde kendini sabotaj, olumsuz değerlendirilme korkusu ve benlik saygısı. *Kabramanmaraş Sütcü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(2), 177-198.
- Çingöz, B. (2015). *Üniversite öğrencilerinin kendini sabotaj düzeyleri ile spor ve farklı değişkenler arasındaki ilişkisinin araştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çokluk, Ö. (2010). Lojistik regresyon analizi: Kavram ve uygulama. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1357-1407.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- De Clercq, M., Galand, B., & Frenay, M. (2017). Transition from high school to university: a person-centered approach to academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 32(1), 39-59. <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0298-5>
- Delghandi, A., Bayanfar, F., & Talepasand, S. (2019). The prediction of students' academic self-handicapping behaviors on the basis of academic engagement, quality of school life and sense of belonging to school. *Educational Psychology*, 15(53), 73-92. <https://doi.org/10.22054/jep.2020.40596.262>
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52-72). Guilford.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (2003). A motivational analysis of defensive pessimism and self-handicapping. *Journal of Personality*, 71(3), 369-396. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.7103005>
- Elliot, A. J., Cury, F., Fryer, J. W., & Huguet, P. (2006). Achievement goals, self-handicapping, and performance attainment: A mediational analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28(3), 344-361. <https://doi.org/10.1123/jsep.28.3.344>
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (2003). A motivational analysis of defensive pessimism and self-handicapping. *Journal of Personality*, 71(3), 369-396. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.7103005>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Gadbois, S. A., & Sturgeon, R. D. (2011). Academic self-handicapping: Relationships with learning specific and general self-perceptions and academic performance over time. *British Journal of Educational Psychology*, 81(2), 207-222. <https://doi.org/10.1348/000709910X522186>
- Gall, T. L., Evans, D. R., & Bellerose, S. (2000). Transition to First-Year University: Patterns of Change in Adjustment Across Life Domains and Time. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19(4), 544-567. <https://doi.org/10.1521/jscp.2000.19.4.544>
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71.
- Greaven, S. H., Santor, D. A., Thompson, R., & Zuroff, D. C. (2000). Adolescent self-handicapping, depressive affect, and maternal parenting styles. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(6), 631-646.
- Greenberg, J. (1985). Unattainable goal choice as a self-handicapping strategy. *Journal of Applied Social Psychology*, 15(2), 140-152.
- Gürbüz, S. (2019). *AMOS ile yapısal eşitlik modellemesi*. Seçkin Yayıncılık.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson.
- Hakim, S. M. H., & Naghsh, Z. (2018). Modeling of the relationship between perfectionism and mental-health by examining the mediating role of academic procrastination and academic self-handicapping. *Journal of Applied Psychological Research*, 9(3), 35-54. <https://doi.org/10.22059/japr.2018.70936>

- Hendrix, K. S., & Hirt, E. R. (2009). Stressed out over possible failure: The role of regulatory fit on claimed self-handicapping. *Journal of Experimental Social Psychology, 45*(1), 51-59. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2008.08.016>
- Hirt, E. R., McCrea, S. M., & Kimble, C. E. (2000). Public self-focus and sex differences in behavioral self-handicapping: Does increasing self-threat still make it “just a man’s game?”. *Personality and Social Psychology Bulletin, 26*(9), 1131-1141. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/01461672002611009>
- Hirt, E. R., & McCrea, S. M. (2009). Man smart, woman smarter? Getting to the root of gender differences in self-handicapping. *Social and Personality Psychology Compass, 3*, 260-274. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1751-9004.2009.00176.x>
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods, 6*(1), 53-60.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific Software International.
- Karner-Huțuleac, A. (2014). Perfectionism and self-handicapping in adult education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 142*, 434-438. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.699>
- Kaya, F., & Tümkaya, S. (2017). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin başarı yönelimi, kendini engelleme davranışları ve demografik özelliklerinin okula yabancılaşmayı yordama düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences, 14*(1), 747-771. doi:10.14687/jhs.v14i1.4328
- Kearns, H., Forbes, A., Gardiner, M., & Marshall, K. (2008). When a high distinction isn't good enough: A review of perfectionism and self-handicapping. *The Australian Educational Researcher, 35*(3), 21–36.
- Lee, A. A., Fleck, B., & Richmond, A. S. (2021). Exploring the relations of academic self-handicapping with achievement goals among urban underrepresented minority middle school students. *Educational Research: Theory and Practice, 32*(2), 79-105.
- Leondari, A., & Gonida, E. (2007). Predicting academic self-handicapping in different age groups: The role of personal achievement goals and social goals. *British Journal of Educational Psychology, 77*, 595–611. <https://doi.org/10.1348/000709906X128396>
- Litvinova, A., Balarabe, M., & Mohammed, A. I. (2015). Influence of personality traits and age on academic self-handicapping among undergraduate students of Ahmadu Bello University, Zaria, Nigeria. *Psychology, 6*, 1995-2003.10.4236/psych.2015.615197
- Lovejoy, C. M., & Durik, A. M. (2010). Self-handicapping: The interplay between self-set and assigned achievement goals. *Motivation and Emotion, 34*(3), 242-252.10.1007/s11031-010-9179-4
- Marsh, H. W., BaHa, J. R., & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin, 103*, 391-410.
- Martin, A. J., Marsh, H. W., & Debus, R. L. (2003). Self-handicapping and defensive pessimism: A model of self-protection from a longitudinal perspective. *Contemporary Educational Psychology, 28*, 1-36. [http://dx.doi.org/10.1016/S0361-476X\(02\)00008-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0361-476X(02)00008-5)
- Martin, A. J. (2004). School motivation of boys and girls: Differences of degree, differences of kind, or both?. *Australian Journal of Psychology, 56*(3), 133-146. <https://doi.org/10.1080/00049530412331283363>
- McCrea, S. M., Hirt, E. R., Hendrix, K. L., Milner, B. J., & Steele, N. L. (2008). The worker scale: Developing a measure to explain gender differences in behavioral self-handicapping. *Journal of Research in Personality, 42*(4), 949–970.
- Melhem, M. A. (2022). Prediction of academic self-handicapping based on self-control among university students. *Cypriot Journal of Educational Sciences, 17*(1), 134-147. <https://orcid.org/0000-0002-5782-2609>

- Midgley, C., & Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. *The Journal of Early Adolescence, 15*(4), 389-411. <https://doi.org/10.1177/0272431695015004001>
- Midgley, C., & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology, 26*(1), 61-75. <https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1041>
- Midgley, C., Arunkumar, R., & Urdan, T. C. (1996). "If I don't do well tomorrow, there's a reason": Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology, 88*(3), 423-434. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.3.423>
- Momeni, K., & Radmehr, F. (2018). Prediction of academic engagement based on self-efficacy and academic self-handicapping in medical students. *Research in Medical Education, 10*(4), 41-50. <http://dx.doi.org/10.29252/rme.10.4.41>
- Orhunbilge, Neyran. (2000). *Örnekleme yöntemleri ve hipotez testleri*. Avcıol Basım Yayın.
- Özgüngör, S., & Paksu, A. D. (2017). Üniversite öğrencilerinde benlik saygısı düzeyine göre akademik başarıyı yordayan değişkenler. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 7*(48), 111-125.
- Nunnally, J. C. (1978). An overview of psychological measurement. In B. B. Wolman (Ed.), *Clinical diagnosis of mental disorders: A handbook* (pp. 97-147). Plenum Press.
- Oleson, K. C., Poehlmann, K. M., Yost, J. H., Lynch, M. E., & Arkin, R. M. (2000). Subjective overachievement: Individual differences in self-doubt and concern with performance. *Journal of Personality, 68*, 491-524.
- Pala, Z. (2020). *Ergenlerde şiddet olayları ile akademik kendini engelleme arasındaki ilişkiyi inceleme* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Rhodewalt, F., Morf, C., Hazlett, S., & Fairfield, M. (1991). Self-handicapping: The role of discounting and augmentation in the preservation of self-esteem. *Journal of Personality & Social Psychology, 61*(1), 122-131.
- Saatçı, E. (2020). *Üniversite öğrencilerinde mükemmeliyetçilik, belirsizliğe tahammülsüzlük ve psikolojik dayanıklılığın kendini engelleme üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Sabaz, M. (2020). *Ergenlerde internet bağımlılığının akademik kendini engelleme ve psikolojik dayanıklılık üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Saddiqua, M., & Loona, M. I. (2021). Mediating role of locus of control in achievement goals and self-handicapping strategies among university students. *Pakistan Journal of Psychological Research, 36*(4), 587-600. <https://doi.org/10.33824/PJPR.2021.36.4.32>
- Schwinger, M. (2013). Structure of academic self-handicapping—global or domain-specific construct?. *Learning and Individual Differences, 27*, 134-143. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.07.009>
- Schwinger, M., & Stiensmeier-Pelster, J. (2011). Prevention of self-handicapping: The protective function of mastery goals. *Learning and Individual Differences, 21*, 699-709. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.09.004>
- Schwinger, M., Trautner, M., Pütz, N., Fabianek, S., Lemmer, G., Lauermann, F., & Wirthwein, L. (2022). Why do students use strategies that hurt their chances of academic success? A meta-analysis of antecedents of academic self-handicapping. *Journal of Educational Psychology, 114*(3), 576-596. <https://doi.org/10.1037/edu0000706>
- Schwinger, M., Wirthwein, L., Lemmer, G., & Steinmayr, R. (2014). Academic self-handicapping and achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 106*(3), 744-761. <https://doi.org/10.1037/a0035832>
- Senko, C. (2009). Achievement goal theory: A story of early promises, eventual discords, and future possibilities. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 75-95). Routledge.

- Shokrkon, H., Hashemi Sheikhshabani, E., & Najjarian, B. (2005). An investigation of the relationships between some important and relevant antecedents of academic self-handicapping and its relationship with selected consequences in Ahvaz ninth-grade. *Journal of Psychological Achievements*, 12(3), 77-100. <https://doi.org/10.22055/psi.2005.16356>
- Söyleyen, N. H. (2018). *Üniversite öğrencilerinde sosyal kaygının kendini sabotaj ve erteleme davranışları ile ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Standage, M., Treasure, D. C., Hooper, K., & Kuczka, K. (2007). Self-handicapping in school physical education: The influence of the motivational climate. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 81-99.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Stevens, J. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Lawrence Erlbaum Associates
- Strunk, K. K., & Steele, M. R. (2011). Relative contributions of self-regulation, self-efficacy, and self-handicapping in predicting student procrastination. *Psychological Reports*, 109(3), 983–989. <https://doi.org/10.2466/07.09.20.pr0.109.6.983-989>
- Tabachnick, B. G., & Fideli, L.S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th edition). Allyn and Bacon.
- Tabatabaie, F., & Rastegar, A. (2015). A model of relationships between personality traits and academic self-handicapping: the mediating role of achievement goals. *Iranian Journal of Medical Education*, 15, 530-542.
- Tekin, I., & Kul, D. (2023). Üniversite öğrencilerinde benlik saygısı ile kendini sabotaj arasındaki ilişkide öz sefkatin aracı rolü. *Ege Eğitim Dergisi*, 24(1), 75-89. <https://doi.org/10.12984/egedfd.1135124>
- Tesser, A., Crepez, N., Collins, J. C., Cornell, D., & Beach, S. R. (2000). Confluence of self-esteem regulation mechanisms: On integrating the self-zoo. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(12), 1476-1489.
- Tetik, H. T., Oral, L., & Köse, S. (2019). Öz yeterlilik algısı ile kendini sabotaj eğilimi arasındaki ilişkide benlik saygısının aracı rolü. *Çukurova Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23(1), 17-29.
- Tezbaşaran, A. A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme lavuzu*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Thomas, C. R., & Gadbois, S. A. (2007). Academic self-handicapping: The role of self-concept clarity and students' learning strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 101-119. <https://doi.org/10.1348/000709905X79644>
- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8(6), 454-458. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00460.x>
- Topkaya, N., & Özlü, G. (2020). Üniversite öğrencilerinde kendini sabotajın yordayıcısı olarak cinsiyet, yaş ve farklı mükemmeliyetçilik tarzları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 1220-1232. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3757>
- Török, L., Szabó, Z. P., & Tóth, L. (2018). A critical review of the literature on academic self-handicapping: Theory, manifestations, prevention and measurement. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1175-1202. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9460-z>
- Tyler, K. M., Thompson, F. A., Gay, D. E., Burris, J., Lloyd, H., & Fisher, S. (2016). Internalized stereotypes and academic self-handicapping among black American male high school students. *Negro Educational Review*, 67, 5-31.
- Urdan, T. (2004). Predictors of academic self-handicapping and achievement: Examining achievement goals, classroom goal structures, and culture. *Journal of Educational Psychology*, 96, 251–264. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.251>

- Urđan, T., Midgley, C., & Andreman, E. M. (1998). Classroom influences on self-handicapping strategies. *American Educational Research Journal*, 35(1), 101-122.
- Urđan, T., & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13, 115-138.
- Ünvanlı, Y. (2021). *Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin kendini sabotaj ve benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Hitit Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Üzbe, N., & Bacanlı, H. (2013). Başarı hedef yönelimi, benlik saygısı ve akademik başarının kendini engellemeyi yordamadaki rolü. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 33-50.
- Yaşhoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- Yıldırım, F. B., & Demir, A. (2017). Kendini engellemenin yordayıcıları olarak öz saygı, öz anlayış ve akademik özyeterlilik. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 676-701. <https://doi.org/10.12984/egeefd.315727>
- Zuckerman, M. Kieffer, S. C., & Knee, C. R. (1998). Consequences of self-handicapping: Effects on coping, academic performance, and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1619-1628. doi: 10.1037/0022-3514.74.6.1619

EXTENDED SUMMARY

Students may be exposed to stressors such as social expectations and performance pressure during their university education. This process may provide students with opportunities such as academic development and enrichment of interpersonal relationships (Bae et al., 2022), as well as an increase in responsibilities and academic competition (De Clercq et al., 2017; Gall et al., 2009). The need for social approval, self-esteem (Coudeville et al., 2011), and the need to protect self-worth (Hirt & McCrea, 2009; Karner-Huțuleac, 2014) may lead students to engage in academic self-handicapping behaviors. Avoiding academic tasks and responsibilities and situations in which low achievement is achieved by making various excuses (Rhodewalt et al., 1991) can be characterized as academic self-handicapping (Chorba et al., 2012; Covington, 1992). According to Urdan and Midgley (2001), academic self-handicapping is a predetermined strategy rather than an excuse offered only after the event occurs. It is also a deliberate and self-regulatory behavior exhibited by the individual to cope with expected low performance. For example, if a student did not study for an exam because he/she forgot the exam date, this is not academic self-inhibition behavior. If he/she intentionally did not prepare adequately for the exam before the exam and made excuses for this, this can be characterized as academic self-inhibition. Academic self-handicapping is a strategy that has been found to have a negative impact on important educational factors such as achievement and motivation (Urdan & Midgley, 2001). In the related literature, there are studies (Elliot & Church, 2003; Gadbois & Sturgeon, 2011; Martin, 2003; Zuckerman et al., 1998) that reveal that students who use academic self-handicapping strategies achieve low academic success and also have negative attitudes towards school. At this point, it can be said that determining the level of academic self-handicapping of university students is important both in terms of determining the barriers to academic success and increasing their commitment to school and motivation to learn. With the current study, it is thought that by determining the academic self-handicapping levels of university students, it can contribute to the studies that can be conducted to increase their awareness on this issue. In this context, the aim of the current study is to examine the psychometric properties of the Academic Self-Handicapping Scale (ASHS), originally developed for adolescents, in university students. The study was conducted with 485 participants (358 females and 127 males) studying at a state university. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted with the first study group (n=417) to determine the construct validity of the scale. Calculations of the test-retest reliability coefficient and criterion-related validity were done using the information gathered from the second study group (n=68). When CFA results were analyzed, it was seen that all values were within acceptable limits for model-data fit. This means that the construct validity of the Academic Self-Handicapping Scale for university students was achieved. As a result of the correlation analysis conducted to determine the criterion-related validity of the scale, a moderate, negative and significant ($r = -0.68$, $p < .01$) relationship was found between the scores obtained from the Academic Self-Handicapping Scale and the scores obtained from the Sense of School Belonging Scale. It was observed that the scale had item-total correlation values ranging from 0.47 to 0.56, which were significant at the 0.01 level. The Cronbach's alpha coefficient of the Academic Self-Handicapping Scale was found to be 0.76. Item-total correlations were calculated to provide evidence for the item validity of the Academic Self-Handicapping Scale. According to Büyüköztürk (2010) and Tezbaşaran (1996), item-total correlations of 0.29 and above indicate that the items are compatible with each other. In order to determine the test-retest reliability coefficient of the Academic Self-Handicapping Scale, the scale was administered to the second study group of the research under the same conditions at three weeks intervals. The test-retest reliability coefficient of the Academic Self-Handicapping Scale varied between 0.60 and 0.71 among the items, while the coefficient calculated for the whole scale was 0.77. The CR value is 0.78. Based on all these findings, it can be concluded that the Academic Self-Handicapping Scale has sufficient validity and reliability indicators to determine the academic self-handicapping levels of university students. In addition to undergraduate students, the validity and reliability studies of the Academic Self-Handicapping Scale can be carried out in various study groups such as graduate students, students with special needs, and students from different ethnic groups. In addition, it is hoped that the scale can contribute to the identification of students for prevention and monitoring studies that can be carried out in higher education institutions regarding low academic achievement, academic self-efficacy, school belonging and school dropout, which may be related to academic self-handicapping.